Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8370732
Centre d'intérêt: 260

Cooper, Lee R.

Expérience d'intervention auprès d'enfants déficients auditifs / responsable du projet, Katherine Lauriault ; chercheur, Lee R. Cooper. -- [Maniwaki] : Commission scolaire de la Haute Gatineau, 1980-1981 [i.e. 1981].
113, [33] f. ; 28 cm.

La couv. porte en outre: Projet-pilote H.A. #11, rapport 1980-1981.
Bibliogr.: f. 107-109.

Cote Dewey: / Cote LC: /

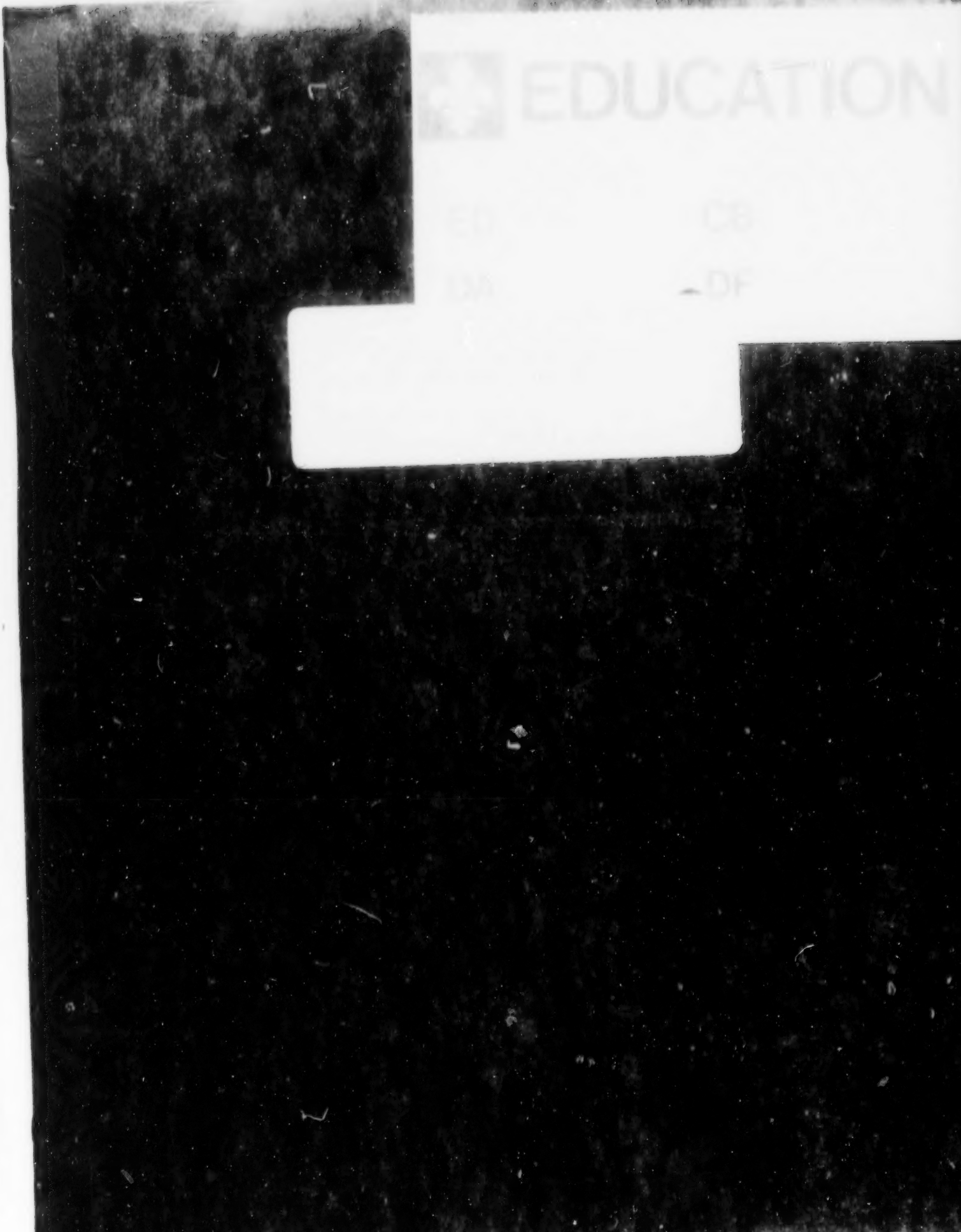
Descripteur(s): *Enfant handicapé *Handicapé auditif *Intégration scolaire *Développement du langage *Développement social *Socialisation *Questionnaire *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Le rapport rend compte d'un programme d'interventions spéciales effectuées par des professeurs itinérants auprès d'élèves handicapés auditifs intégrés dans des classes régulières du primaire et du secondaire. Ces interventions visaient à améliorer leur langage et leur communication ainsi qu'à les intégrer davantage socialement avec leurs pairs entendants. Des efforts de sensibilisation ont été faits auprès des parents, du corps enseignant et des pairs entendants.

En 1980-1981, ce projet, qui en est à sa deuxième année d'expérimentation, touche douze élèves âgés de cinq à quinze ans qui fréquentent des écoles de la commission scolaire de la Haute Gatineau ou de la c.s.r. Henri-Bourassa. Le rapport décrit le modèle d'intervention et d'organisation retenu. Diverses fiches d'observation et d'évaluation et des tests-maison ont permis d'évaluer les progrès des élèves. Des questionnaires destinés aux parents et aux enseignants sont reproduits en annexe.

Sauf en ce qui concerne les enfants souffrant de handicaps sévères, les résultats s'avèrent très satisfaisants. Quant aux quatre enfants gravement atteints, la commission scolaire ne dispose pas des spécialistes expérimentés qui pourraient leur assurer un enseignement adéquat. Le projet devrait se poursuivre en 1981-1982.

Type de document: r
Région(s) administrative(s): 07
Financement: Bénéficiaire - Commission scolaire de la Haute Gatineau
Organisme(s) source(s) - MEQ-DGDP
Programme(s) de subvention - Projet-pilote
Auteur de l'analyse: ar



PROJET-PILOTE

1980-1981

180

FEUILLE SYNTHÈSE DE PRÉSENTATION DU RAPPORT

PÉRIODE COUVERTE PAR L'EXPÉRIMENTATION
(1982-83)

Commission scolaire: De la Haute Gatineau.

Région administrative: 07

Secteur: _____ Groupe âge: 5 à 12 ans

Nombre d'élèves impliqués dans le projet: 5 élèves.

Titre du projet: Expérience d'intervention auprès d'enfants déficients auditifs.

Responsable du projet: Nom: Katherine Laurfault

Fonction: Cons. adaptation scolaire.

Téléphone: [illegible]

Chercheur attitré: Nom: Lee R. Cooper

Fonction: Chercheur (anthropologue social et sociolinguiste appliqué)

Téléphone: (418) 767-2214

Objectifs du projet (résumé): Chez les élèves handicapés auditifs, évaluer l'impact d'un programme de interventions orthopédagogiques, soutenu par un service d'orthophonie pour ceux qui en ont besoin. Ces interventions visent à stimuler l'acquisition et l'amélioration du langage et de la communication afin que l'enfant handicapé puisse poursuivre sa scolarisation dans le milieu scolaire le plus naturel possible avec cette aide supplémentaire.

Description sommaire de l'expérimentation réalisée jusqu'à ce jour: En septembre 1980, nous débutions la 2e année de la recherche-action. Grâce à l'addition d'un professeur itinérant au sein de l'équipe, à l'existence d'un service d'orthophonie à temps partiel pour 4 enfants du projet, nous avons pu fournir un plus grand nombre d'interventions à chaque élève et améliorer l'acquisition et la consolidation du langage et des apprentissages académiques. Il est à noter que les deux élèves déficients auditifs profonds de l'an dernier, poursuivent leurs études dans une école spécialisée (I.S.M.); un autre est déménagé à l'extérieur de la Commission Scolaire de la Haute Gatineau; ces trois élèves ont été remplacés au sein du projet par 3 autres qui ont des handicaps auditifs moins sévères. Pour nos huit (8) élèves, deux sont au Secondaire depuis septembre 1980, cette nouvelle situation a nécessité des efforts de sensibilisation et de collaboration avec le milieu enseignant à la polyvalente.

Montant total de la subvention autorisée pour l'année 1980-81: $ 40,700.00

TABLEAUX DU RAPPORT

NO	TITRE	PAGE
1.	Sévérité de l'handicap auditif.	3
2.	Degrés des handicaps auditifs.	4
3.	Age, sexe et localisation des élèves.	5
4.	Localisation des élèves par rapport au système en cascades.	6
5.	Organisation Humaine et Physique de l'école: Sacré-Coeur, Gracefield.	7
6.	Sacré-Coeur, Maniwaki.	8
7.	Montcerf.	9
8.	Pie XII, Maniwaki.	10
9.	Lac Cayamant.	11
10.	Intervenants et interventions .	13
11.	Appareillage technique pour les élèves.	15
12.	Répartition du temps scolaire de chaque élève.	16
13.	Transport scolaire: temps par jour.	18
14.	Type d'intervention adopté pour chaque élève.	43
--.	Etudes de cas, no 1 à 8.	61 à 72
15.	Synthèse du progrès accompli par les élèves, 1980-81.	73

RAPPORT DE LA RECHERCHE

1980-1981

1. Titre du projet: Expérience d'interventions auprès d'enfants malentendants.

2. Commission Scolaire de la Haute Gatineau , Maniwaki (C.S.H.G.)

Ecoles:

Sacré-Coeur, Maniwaki, S.C.M.
Pie XII, Maniwaki. P. XII. M.
Dominique Savio, Montcerf, D.S.M.
Sacré-Coeur, Gracefield, S.C.G.
Ste-Thérèse, Lac Cayamant. S.T.C.

Commission Scolaire Régionale Henri-Bourassa CSRHB.

Cité Etudiante Polyvalente, C.E.P.

3. Membres de l'équipe de recherche et d'intervention:

Katherine Lauriault, Responsable de l'adaptation scolaire, Responsable du projet. **

Yolande Cossette, orthopédagogue
Responsable des interventions.

Isabelle Morin, professeur itinérant
Responsable des interventions **

Cécile Danis, professeur suppléant
Responsable des interventions.

Lee R. Cooper, anthropologue social, sociolinguiste appliqué. Chercheur.

Professeurs impliqués: (titulaires)

Jo-Ann L'Ecuyer, Maternelle
Marie-Paule Bertrand, 1ère-2e régulière
Aline Bélanger, 2e récupération **
Lucille Labelle, T.G.A. **
Géraldine Lacroix, Déb. lég. **
Charles Girouard, 6e Rég. **
Pierre Emile Gombert, Sec. Professionnel Court.
Ghislaine Dionne, Sec. I, voie 12
Robert Hewitt, Sec. Profes. Court (Atelier)

Lucille Martel-Morin, Ed. physique, Spécialiste.
Donald Karn, Educ. Physique, Spécialiste.

N.B. Aucun professeur n'a une formation en déficience auditive.
** Professeurs avec une formation en E.D.A.A.

3. (suite)

Autres personnes-ressources impliquées:

Hélène Blais, orthophoniste au Département de Santé Communautaire de Hull.
(D.S.C. de Hull).

Denise Boissonneau, praticienne sociale au C.S.S.O. secteur Maniwaki.

Rhéal Larose, praticien au C.S.S.O. secteur Maniwaki.

Rose-Marie Arsenault, éducatrice au Centre de jour de Maniwaki.

Christine Roy, infirmière du C.L.S.C. Maniwaki, travaillant en milieu scolaire.

Denise Kelly, infirmière du C.L.S.C. Gracefield, travaillant en milieu scolaire.

Lévis Aubut, M. Ps. psychologue, Service de Psychologie, Institution des Sourds de Montréal.
Centre Supra-Régional de Réadaptation de l'Ouest.

Christine Comeau-Gorman, M.Ps., psychologue, Service de Psychologie, Institution des Sourds de Montréal.
Centre Supra-Régional de Réadaptation de l'Ouest Québécois.

4. Plan de la recherche:

4.1) Modèle d'organisation des services éducatifs expérimentés:

a) Spécification des difficultés des élèves du projet:

Handicap auditif léger à sévère (voir tableau 1 ci-dessous)

(Certains d'entre eux ont d'autres handicaps, e.g. déficience visuelle, déficience intellectuelle).

b) Nombre d'élèves en fonction des difficultés énumérées:

Total des élèves dans le projet, 1979-1981

5 : 2e années complètes des interventions

3 : une année complète des interventions

2 : une année partielle

2 : 1ère année à C.S.H.G.
2e année à l'Institut des Sourds à Montréal

12 élèves

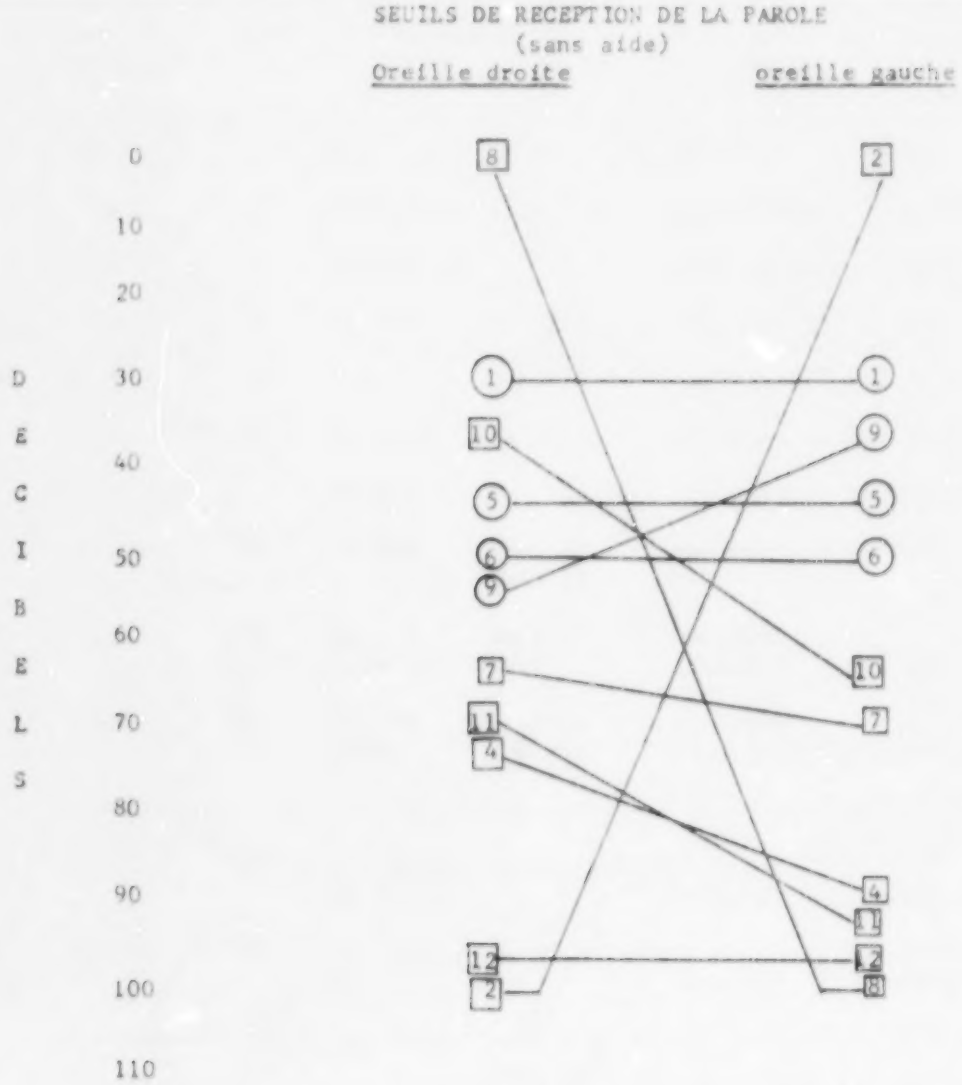
TABLEAU 1 : Sévérité de l'handicap auditif

Diminution légère (27 à 40 dB) :	3
modérée (41 à 55 dB) :	5
modérée sévère (56 à 70 dB)	1
sévère (71 à 90 dB)	2
profonde (91 dB et plus)	1

4.1 b) suite

Tableau 2: Degrés des handicaps auditifs

SEUILS DE RECEPTION DE LA PAROLE
(sans aide)



○ : femelle

□ : mêle

N.B. Les chiffres 1 à 12 correspondent aux élèves désignés dans le tableau 3.

Cependant, l'audiogramme no 3 n'est pas disponible puisque le dossier se trouve en Alberta.

4.1: c & d:

Tableau 3: Age, sexe, et localisation des élèves:

	Age 30-09-80	Sexe	Classement 80-81	81-82	École 80-81	Dern. eval. audio.	Participation dans le projet
1)	5.11	F	Nat.	le rég.	Montcerf	Oct. 80	1 an
2)	7.4	M	1-2e Rég.	1-2e Rég.	Lac Cayamant	Août 80	½ an
3)	7.4	F	(Alberta)		Lac Cayamant	Août 79	1 an
4)	8.11	M	2e Réc.	3e Réc.	Mki, Pie XII	Oct. 80	2 ans
5)	9.8	F	T.G.A.	5e Réc.	Maniwaki (S.C.)	Fév. 81	1 an
6)	13.2	F	Déb. Lég.	5e Réc.	Maniwaki (S.C.)	Sept. 80	2 ans
7)	12.1	M	6e Rég.	7e	Gracefield	Mars 80	2 ans
8)	12.10	M	6e Réc.	Sec. I Voie 11	Maniwaki (S.C.)	Fév. 81	½ an
9)	14.4	F	Sec. I voie 12	Sec. II voie 12	Maniwaki (C.E.P.)	Mai 80	2 ans
10)	15.4	M	Sec. I EPSC	L. Pagé Montréal	Maniwaki (C.E.H.G.)	Sept. 79	2 ans
11)	7.1	M	St. Enfant Jésus, C.E.C.M. Et I.S.M.		Montréal	Sept. 79	3/4 an
12)	9.9	M	St. Enfant Jésus, C.E.C.M. Et I.S.M.		Montréal	Juin 79	1 an

N.B. Tous les élèves participent aux activités générales de leurs écoles.

Nombre total des élèves:

	Garçons	Filles
1979-1980	5	3
1980-1981	5	4

4.1: c & d: suite

Tableau 4: Localisation des élèves par rapport au système en Cascade

Niveau	Juin 1980	Juin 1981	Sept. 1981
1			
2			
3	1	4	6
4	1		
5	5	4	4
6	1	(2) *	(2) *
7			
8			

* Ne font plus partie du projet: fréquentant I.S.M. à Montréal.

Tableau No: 5. ORGANISATION HUMAINE ET PHYSIQUE DE L'ECOLE CSVG: 7.

Sacré-Coeur, Gracefield

NOM DE L'ECOLE	CLASSES REGULIERES	CLASSES ADAPTATION SCOLAIRE	PERSONNELS REGULIERS	SPECIALISTES	AMENAGEMENT PHYSIQUE
Sacré-Coeur			2 Directeurs 1 Ass-Directeur		Bibliothèque
St-Joseph Gracefield	1e-2e		1 Ass-Directeur		Audio-visuel
Ecole:Primaire et secondaire	Secondaire				Infirmière
	7e - 1				Gymnase
	* 6e - 2	Cl. Sp. - 1	12 Instituteurs	Primaire	Musique
				½ anglais (langue seconde)	Atelier de Menuiserie.
	5e - 2			½ Ed. Physique	Cafeteria
	4e - 1			1/7 musique	Salle de conférence.
	3e4e - 1 3e - 1				** 1 multifonctionnelle
	Nombre d'élèves réguliers 211 E.D.A.A.		40 Total 251		

* Classes recevant des élèves handicapés auditifs.

** Local des interventions de l'orthopédagogue avec les élèves handicapés auditifs.

CSMG. 4.1-e

Sacré-Coeur Maniwaki

NOM DE L'ECOLE	CLASSES REGULIERES	CLASSES ADAPTATION SCOLAIRE	PERSONNELS REGULIERS	SPECIALISTES	AMENAGEMENT PHYSIQUE
Maniwaki Sacré-Coeur	7e - 1		1 direction	1½ anglais	1, musique
	6e - 1	6e Réc. 1			1 gymnase
	5e - 2	5e Réc. 1	18 instituteurs	1 Ed. Physique	** 1 multifonctionnelle.
	4e - 2	* T.G.A. 1			1 salle de repos
	3e - 1	* Cl. Spéc. 3		2/5 musique	1 infirmière
	2e - 2		1 secrétaire		18 locaux classes
	1ère - 2	2e réc. 1			1 audio-visuel
	Nombre d'élèves réguliers: 258 E.D.A.A.		66 Total 324.		

* Classes recevant des élèves handicapés auditifs.

** Local des interventions de l'orthopédagogue avec les élèves handicapés auditifs.

[illegible]leau No: 7. ORGANISATION HUMAINE ET PHYSIQ[illegible] DE L'[illegible]OLE CS[illegible]. 9

CSHG.
4.1-e

Montcerf

NOM DE L'ECOLE	CLASSES REGULIERES	CLASSES ADAPTATION SCOLAIRE	PERSONNELS REGULIERS	SPECIALISTES	AMENAGEMENT PHYSIQUE
Dominique Savio	6e - 1		1 direction		
	4e-5e - 1			1/4 anglais	
	3e - 1		5½ instituteurs		
	1e- 2e - 1			1/5 éd. Physique	1 salle de repos
	* Maternelle - 1		1/4 secrétaire		1 gymnase
		Cl. ! spéc. 1		1/5 musique	1 garderie scolaire.
					** 1 orthopédagogue.
					6 locaux classes
	Nombre d'élèves réguliers : 86 E.D.A.A.: 10 total: 96				

* Classes recevant des élèves handicapés auditifs.

** Local des interventions de l'orthopédagogue avec les élèves handicapés auditifs.

Tableau No: 8. ORGANISATION HUMAINE ET PHYSIQUE DE L'ECOLE

Pie XII, Maniwaki

NOM DE L'ECOLE	CLASSES REGULIERES	CLASSES ADAPTATION SCOLAIRE	PERSONNELS REGULIERS	SPECIALISTES	AMENAGEMENT PHYSIQUE
Pie XII Maniwaki			1 direction		
	6e - 1	Maturation 2		1/5 anglais	Bibliothèque
	5e - 1	M.S.A. 1	12 Instituteurs		
	4e - 1	4e - 1		3/4 Ed. Physique	1 salle de repos
	3e - 1		1/2 secrétaire		1 Ed. Physique
	2e - 1	* 2e Réc. - 1		1/3 musique	12 locaux classes
	1e - 1	1e - 1			** multifonctionnelle 1
	Nombre d'élèves réguliers: 147 E.D.A.A.		52 total : 199		

* Classes recevant des élèves handicapés auditifs.

** Local des interventions de l'orthopédagogue avec les élèves handicapés auditifs.

Tableau No: 9. ORGANISATION HUMAINE ET PHYSIQUE DE L'ECOLE GSHG. 11

Lac Cayamant

NOM DE L'ECOLE	CLASSES REGULIERES	CLASSES ADAPTATION SCOLAIRE	PERSONNELS REGULIERS	SPECIALISTES	AMENAGEMENT PHYSIQUE
Lac Cayamant					
	6e-5e - 1		3 instituteurs	1/6 anglais	1 local
	4e-3e - 1				** audio-visuel Bibliothèque
	* 2e-1e -			1/4 Ed. Physique	
				1/10 Musique	
	Nombre d'élèves réguliers: 46 E.D.A.A.		: 1: total: 47		

* Classes recevant des élèves handicapés auditifs.

** Local des interventions de l'orthopédagogue avec les élèves handicapés auditifs.

4.1.e) Organisation de l'école (suite)

Ecole secondaire: C.E.P., Com. Scol. Régionale Henri-Bourassa

- étudiants: 1400 -professeurs: 100
-spécialistes: 1 psychologue
1 conseiller en orientation
1 Cons. inf. scolaire.
1 infirmière.

Degré d'intégration des 2 élèves du projet:

1) 14.4 ans. Sec. I, voie 12. Sec. I: 230 élèves répartis en 8 classes.

a) académique:

- assistance à toutes les classes régulières (24 périodes/semaine) sauf la géographie dont le temps (4 périodes) était réservé pour travailler avec l'intervenante du projet pour une aide en français.

b) social: participation aux danses scolaires.

2) 15.4. Sec. I. EPSC.

a) académique: assistance à 3 classes régulières (la mathématique, l'enseignement de la religion et l'éducation physique: 9 périodes/semaines et à 10 périodes/semaines en atelier (menuiserie et l'électricité); Quatre (4) périodes/semaine du temps du français et de l'anglais ont été réservés à l'intervenante pour travailler en français oral et écrit.

b) social: - participation aux danses scolaires
- jouer au soccer avec ses amis à la polyvalente
(A cause du transport scolaire d'autres activités para-scolaires n'étaient pas possibles.)

Notes:

a) Il y a encore peu de sensibilisation à l'handicap auditif de la part du personnel de la polyvalente. (Voir 4.1j, num. 9: La coordination avec la polyvalente).

b) Le manque d'un local fixe pour nos intervenantes à la polyvalente fut une influence négative sur l'efficacité de leur travail.

4.1 Modèle d'organisation (suite)

-f Tableau No 10: Intervenants et interventions

Intervenants du projet	Rôles	Fréquence Heures/semaine
1) Orthopédagogue itinérante (BAC en orthopédagogie)	- interventions directes auprès des élèves handicapés.	14h 30' (1)
	- préparation des interventions, y inclus recherche et construction de matériel adapté.	2h 30 '
	- notation d'observations pour la recherche du projet-pilote (en dehors de la classe)	2h 15'
	- déplacement d'une école à l'autre.	4h
	- contacts avec personnes impliquées: - les titulaires et les directions - l'équipe de recherche - les agents de M.A.S. - les parents	 1h 1h (2) 45' (3) 45' (3)
	Total/semaine	25h 45'
	(-perfectionnement: Congrès CQEE)	3 jours
1a) Professeur suppléante	Mêmes rôles à partir du 30/03/81 (à cause du congé de maternité de l'orthopédagogue)	
2) Professeur itinérante. (BAC en enfance inadaptée, 2/3 achevé)	- interventions directes auprès des élèves handicapés.	15h
	- préparation des interventions ...	2h 30'
	- notation d'observations pour la recherche	2h 15'
	- déplacement d'une école à l'autre	2h 30'
	- contacts avec personnes impliquées: - les titulaires et les directions - l'équipe de recherche - les agents de M.A.S. - les parents	 1h 30' (4) 1h (2) 1h (3) 45' (3)
	Total/semaine	26h 30'
	(-perfectionnement: congrès CQEE)	(3 jours)

Notes pour tableau no 9.

(1) pour fréquence/semaine pour chaque enfant, voir tableau no 12.

4.1 Modèle d'organisation (suite)

Notes pour tableau no 9. suite ...

(2) L'équipe de recherche:

Chaque semaine on a planifié pour une heure, cependant une fois par mois avec le chercheur on prend une journée au moins ensemble. Au temps des rapports de mi-étape et du rapport final, on utilise au moins une semaine.

(3) Contacts avec des parents et d'autres personnes impliquées:

Ce temps est partagé entre des heures de travail et des heures de contact par téléphone le soir à la maison.

(4) Les titulaires:

Assez souvent on est obligé d'utiliser des moments de "breaks", du dîner, après les classes pour discuter du cas d'un élève. Avec les déplacements, les heures de travail prévues ne suffisent pas pour planifier les contacts formels réguliers.

Tableau no 10 (suite) interventions et intervenants:

Intervenants du projet	Rôles	Fréquence Heures/semaine
3) Orthophoniste itinérante du D.S.C. de Hull (temps partiel: fin novembre 1980 à mi-janvier 1981)	- évaluation orthophonique de 4 élèves du projet. - interventions directes avec 4 enfants ayant besoin d'un suivi orthophonique. - établissement d'un mini-programme orthophonique pour ces 4 élèves lequel doit être appliqué par les professeurs itinérantes	1½ jours, chaque 2 semaines. 1h. directe avec l'élève suivi. ½ h. avec le professeur itinérant impliquée, et parfois le titulaire.
Orthophoniste	- consultations avec les intervenantes pour les initier aux techniques pertinentes et les fournir du matériel pour chaque élève. - Evaluations orthophoniques à la fin de l'année, 4 élèves du projet. - consultations .... - évaluations orthophoniques	2 jours juillet, 1981.
4) Infirmières scolaires, CLSC Maniwaki.	- évaluations auditives préliminaires de certains élèves dépistés par des professeurs titulaires.	1 douz. d'élèves ½h. moyenne par élève.

4.1 Modèle d'organisation (suite)

Tableau no 10 (suite) interventions et intervenants

Intervenants du projet	Rôles	Fréquence Heures/semaine
	- réévaluation auditive et visuelle de tous les élèves du projet.	8 élèves ½h/chacun.
	- poursuite des démarches auprès des spécialistes (C.R.L., audiologistes, orthophonistes) pour les élèves dépistés avec une difficulté auditive.	11 élèves ?h./chacun.
5) Educatrice du M.A.S.	- stimulations du langage à l'enfant, 7.4 ans, à Lac Cayamant	3/4h., 2 fois/semaine.
6) Praticien social pour handicapés C.S.S.-Maniwaki.	- démarches en vue d'orienter un élève handicapé modéré-sévère, qui commence son secondaire (visite à la polyvalente Lucien Pagé avec entrevues et évaluation)	2 semaines pratiquement plein temps.
	- démarches pour l'appareillage d'un élève (contacts avec les parents et les spécialistes).	? heures
	- participation aux réunions de L'AQEPA pour sensibilisation continuelle des parents des enfants handicapés auditifs.	? heures
7) Département d'audiologie, Hôpital pour les Enfants de L'Est de l'Ontario à Ottawa	- évaluations audiologiques de routine.	7 élèves du projet. (automne 80)
	- disponibilité pour conseils aux intervenants.	
8) Centre Supra-Régional de réadaptation de L'Ouest, Montréal (Ancien ISM)	- évaluations psychologiques	7 élèves du projet mars 1981.
	- documentation: "Nouveautés", Centre de ressources multi-médias.	bi-mensuel
9) Polyvalente Lucien Pagé, à Montréal.	- évaluations en orthophonie, français II et mathématiques et examen psychologique dans le cadre d'une demande d'admission.	1 élève septembre 1980

4.1. Modèle d'organisation (suite)

Tableau no. 11 : Appareillage technique pour les élèves:

Appareil	No. d'eleves	Utilisation
Phonic Ear	1	à l'école
Contour d'oreille	4	à l'école
Contour d'oreille	5	le reste du temps
Pas d'appareil	3	

g) Assiette horaire

Tableau no 12: REPARTITION DU TEMPS SCOLAIRE PAR SEMAINE DE CHAQUE ELEVE 1980-1981

Primaire	Age	* Classe	Rééducation - interventions			Éducation Académique par titulaires	TOTAL	% Rééducation par intervenantes
			Professeurs itinérantes Heures	No. fois	L'orthophoniste **			
	5.11	Mat.	3h.	4	(3/4 h)	7h.	10	30%
***	7.4	1e-2e R.	3h.	2	-----	20h. 30	23h.30	13%
	8.11	2e Réc.	3h.	4	(3/4 h)	20h. 30	23h.30	13%
	9.8	T.G.A.	3h.	4		20h. 30	23h.30	13%
	12.1	6e Rég.	3h.	2		20h. 30	23h.30	13%
	13.2	Cl.Spéc.	3h.45	5	(3/4 h)	19h. 35	23h.20	16%
***	12.1	6e Réc.	3h.	4		20h. 30	23h.30	13%
Secondaire	14.4	Sec. I Voie 12	3h.20	4		20h.	23h.20	16%
	15.4	Sec. II	3h.20	4	(3/4 h)	20h.30	23h.30	14%

* l'âge des élèves au 30 septembre 1980.

** De la fin novembre à la mi-janvier l'orthophoniste a rencontré les 4 enfants à raison d'une fois 3/4 heure toutes les deux semaines. Ce temps est pris sur le temps des interventions habituelles des professeurs itinérantes.

*** Après une étude de cas en janvier 1981, cet enfant du Lac Gayamant, âgé de 7.4 ans, a été retiré du projet (ses handicaps furent jugés plutôt psycho-sociaux et visuels que auditifs) et un élève âgé de 12.1 ans, en 6e récupération à Maniwaki a pris sa place pour nos interventions supplémentaires. Par ce changement nous avons réduit le temps de déplacement d'une intervenante et nous avons pu augmenter le nombre d'interventions par semaine avec le nouvel élève.

4.1.g: Assiette horaire (suite)

Le temps indiqué au tableau no 12 pour les interventions de l'orthophoniste correspond à notre planification. Cependant, à cause des délais d'organisation du D.S.C. à Hull, ses interventions n'ont commencé qu'à la fin de novembre 1980. Malheureusement, ces interventions régulières en orthophonie se sont terminées après 5 rencontres seulement, soit vers la fin de janvier 1981 avec la démission de cette orthophoniste. (Voir 4.1.j.1: un service régulier d'orthophonie).

Le pourcentage (30%) d'interventions données à la plus jeune enfant à la maternelle, le plus haut pourcentage, est exceptionnel. Proportionnellement, nous lui consacrons plus de temps à cause de notre priorité de favoriser les interventions aux plus jeunes enfants et à cause de l'organisation des horaires de l'intervenante.

Le temps caonsacré aux étudiants qui fréquentent la polyvalente est en fonction de leurs disponibilités et de l'organisation des horaires des intervenantes. Nous avons planifié ces heures marquées ci-dessus de façon régulière, mais des conflits de roulements des calendriers primaire et secondaire nous empêchent de les rencontrer aussi régulièrement que prévu.

4.1 Modèle d'organisation (suite)

h) Facteurs géographiques:

- type de région: rurale et semi-rurale.

- Territoire desservi par le projet: Commission Scolaire de la Haute Gatineau.

- Transport scolaire: aucun problème de transport, à l'exception d'un élève, 15.4 ans, qui dépassait fortement la limite du temps maximale conseillée, à savoir 1½h. par jour. (voir Birch, 1975: 51)

Tableau no 13: Transport scolaire: temps par jour.

ELEVE AGE	CLASSE	HANDICAP	SITUATION DE L'ECOLE	TEMPS DE TRANSPORT ET AUTOBUS SCOLAIRE/ PAR JOUR.
5.11	Mat.	L.	Montcerf (D.S.)	40 minutes.
7.4 *	1e-2e. Rég.	L.	Lac Cayamant	1h. 30 min.
8.11	2e Réc.	M/S	Maniwaki (Pie XII)	1h. 30 min.
9.8	T.G.A.	L.	Maniwaki (S.C.)	NIL.
12.1	6e Rég.	M/S	Gracefield (S.C.)	30 minutes.
13.2	Cl. Spéc.	L.	Maniwaki (S.C.)	1h. 30 minutes.
12.1 **	6e Réc.	L.	Maniwaki (S.C.)	NIL
14.4	Sec. I	M.	Maniwaki (S.C.)	NIL
15.4	Sec. II	M/S	Maniwaki (S.C.)	2h. 40 minutes

Handicap: L : Léger
M : Modéré
M/S : Modéré à sévère
S : Sévère

* De septembre à janvier.

** De janvier à juin.

4.1 - 1. : Ententes de services avec le M.A.S.

1) Aucune entente écrite.

2) Bonne collaboration avec:

- les infirmières scolaires, CLSC, Maniwaki.
- le praticien social, C.S.S.O., Secteur Maniwaki.
- l'éducatrice du M.A.S., C.S.S.O., secteur Maniwaki.
- le département d'audiologie d'Ottawa (H.E.E.O.)
- D.S.C., Hull: orthophoniste itinérante.
- Centre Supra-Régional de Réadaptation de l'Ouest à Montréal: psychologues expérimentés auprès des malentendants.
- Polyvalente Lucien Pagé, Montréal: évaluations pour une demande d'admission.

NOTE: Pour les rôles de ces agents, voir tableau no 10, pp. 13 à 15.

4.1.j Problématique orgsnisationnelle du service éducatif:

Durant la première année de ce projet-pilote, les problèmes d'organisation ont demandé plus de temps que prévu. En dépit de nos efforts, certains de ces problèmes demeurent. Ainsi, l'éloignement géographique des grands centres urbains et la dispersion de la population à l'intérieur du vaste territoire rural de la commission scolaire de la Haute Gatineau font que nous n'avons pu bénéficier de tous les services que requiert une expérience d'intégration comme celle-ci. Mais malgré ces contraintes et les problèmes qui ont surgi, nous avons pu apporter des améliorations à l'organisation du projet-pilote pour cette deuxième année. C'est ce que nous allons voir maintenant.

1) Un service régulier d'orthophonie:

Les évaluations orthophoniques faites en juin 1980 montrèrent que cinq de nos huit élèves avaient besoin d'un suivi orthophonique régulier. Parmi eux, deux sourds profonds requéraient une approche de communication totale et poursuivent actuellement leurs études sous la responsabilité du Centre Supra-Régional de Réadaptation de l'Ouest à Montréal (à I.S.M.) et du C.E.C.M. Les trois autres, qui ont des handicaps modérés à sévères, demeurent à la C.S.H.G. et, avec un 4e élève nouveau, ils profitèrent de 5 interventions orthophoniques faite par l'orthophoniste itinérante du D.S.C. de Hull, de novembre à janvier 1981. Ce service a été obtenu grâce aux démarches du Directeur Général de la Commission Scolaire de la Haute Gatineau et du Service de l'adaptation scolaire du bureau régional du M.E.Q. à Hull. Malheureusement à la fin de janvier, cette orthophoniste démissiona (1) et le D.S.C. de Hull n'arriva pas à combler le poste vacant. Nos élèves restèrent, alors, sans aide orthophonique pour le reste de l'année. En juillet, cependant, la même orthophoniste revient, gracieusement à Maniwaki pour faire des évaluations de nos élèves. Ses évaluations ont fait ressortir certains problèmes sur lesquels

4.1.j Problématique organisationnelle du service éducatif: (suite)

les parents pouvaient travailler à la maison pendant les grandes vacances et qui guideront les intervenantes et les titulaires dans la préparation des P.E.I. (programme d'enseignement individuel) pour les malentendants en septembre 1981. A l'heure actuelle, la C.S.H.G. dépend du D.S.C. de Hull pour le service d'un(e) orthophoniste itinérant(e), et il n'est pas certain que nous puissions en bénéficier en 1981-82.

(1) L'orthophoniste trouvait la tâche exigée d'elle par le D.S.C. trop lourde ayant à parcourir toute la région 07 et ne pouvant inclure la durée de ses déplacements à l'intérieur de sa charge de travail.

2) La tâche de l'orthopédagogue:

Durant la première année du projet, l'orthopédagogue itinérante a travaillé beaucoup plus que normal pour un professeur, même en E.D.A.A.. Il fallait donc, pour cette deuxième année, lui définir une tâche plus conforme à la convention collective. Avec l'addition d'une deuxième intervenante, ce problème fut en grande partie, résolu puisque chacune travaille maintenant avec seulement quatre enfants.

Cette nouvelle répartition de tâches est très importante puisqu'elle nous a permis d'augmenter le nombre d'interventions auprès de chacun des élèves à Maniwaki même (de 2 ou 3 fois par semaine nous passons à 4) et augmentons la durée des rencontres avec l'élève le plus éloigné géographiquement . Elle nous a également permis une certaine spécialisation du travail, l'orthopédagogue s'occupant principlement du 1er cycle du primaire et l'enseignante du second.

3) L'amélioration des locaux:

Dans plusieurs écoles, l'année passée, l'orthopédagogue a dû travailler dans des conditions très difficiles, entre autres dans des salles trop bruyantes,

4.1.j : Suite

mal équipées, et souvent partagées avec d'autres spécialistes. Cette année, grâce aux directeurs qui sont devenus plus sensibles aux besoins des handicapés auditifs et qui ont fait leur possible pour améliorer les conditions de travail de nos intervenants, nous avons pu obtenir des locaux mieux adaptés dans quelques écoles. Il faudrait, cependant, que cette sensibilisation atteigne aussi le niveau des commissaires afin que ceux-ci en arrivent à planifier pour l'avenir des locaux aménagés spécialement pour le travail avec des handicapés auditifs. Malheureusement, cette amélioration n'a pas été effectuée à la polyvalente (contrôlée par un autre commission scolaire) où pendant la durée de l'année nos intervenantes n'ont pas eu de local spécialement à leur disposition. En conséquence, ils ont dû essager de travailler n'importe où, dans le premier bureau disponible mais plus souvent dans un coin relativement tranquille des corridors, etc ... Nos intervenantes finirent par demander aux élèves de venir les rencontrer à leur bureau à la commission scolaire. Comme il fallait souvent quinze minutes de marche, la chose ne fut pas toujours possible pour ses élèves. Nous ne pouvons pas mesurer avec précision l'impact de ces conditions de travail, mais il est certain que nos interventions avec les deux élèves à la polyvalente furent moins efficaces que celles avec les élèves du niveau primaire.

4) La formation des professeurs titulaires:

Malgré beaucoup de bonne volonté de leur part en ce qui concerne leur participation au projet-pilote, nous avons constaté, l'an passé, la nécessité d'une plus grande sensibilisation des professeurs titulaires à la situation et aux besoins des enfants handicapés auditifs. Trois tentatives ont été faites cet automne pour combler cette lacune.

Tout d'abord, au début de l'année scolaire, l'orthopédagogue et l'enseignante ont mis au point une liste de conseils d'ordre pratique à l'in-

4.1.j : suite...

tention des professeurs titulaires des classes où sont intégrés nos élèves. Cette liste (voir annexe no 1) porte entre autres sur la position à adopter pour que l'handicapé aperçoive toujours la bouche et l'expression faciale du professeur, les encouragements à porter les appareils auditifs, les explications à donner aux autres élèves sur les problèmes des malentendants, et vise au développement de toute technique visuelle (usage plus fréquent du tableau, par exemple) susceptible de stimuler les enfants handicapés dans leur apprentissage scolaire.

De plus, malgré des conflits d'horaire résultant de leurs nombreux déplacements, les deux intervenants ont tenté de garder un contact plus étroit avec les professeurs titulaires afin de les tenir au courant du déroulement du projet et d'échanger avec eux sur les besoins des handicapés dont ils ont la responsabilité.

Enfin, notre équipe a organisé une journée de sensibilisation à la déficience auditive à l'intention des titulaires et autres personnes intéressées du secteur. Le compte-rendu de cette journée apparaît à l'annexe no 2. Durant cette réunion, l'orthopédagogue a d'abord expliqué aux participants comment lire et comprendre un audiogramme. Puis à l'aide d'un audiogramme et du disque "Qu'entendent-ils"? (acheté de l'AQEPA, à Montréal), elle leur a montré les différents niveaux d'audition de nos handicapés. Le responsable du projet a ensuite expliqué nos besoins en termes de "feedback" de la part des professeurs et proposé l'utilisation de la grille hebdomadaire décrite à la section 4.5. Le document de sensibilisation, l'enfant handicapé à l'école, publié par le M.E.Q. fut mis à la disposition des participants afin qu'ils puissent jouer à leur tour un rôle d'agent de sensibilisation dans leur milieu de travail respectif. Enfin, les professeurs titulaires ont pu dresser la liste de ce dont ils estiment avoir

4.1.j. suite

4) La formation des professeurs titulaires (suite)

besoin pour mieux travailler avec leurs élèves malentendants:

1) un plus grand nombre de jours de sensibilisation et d'information sur la nature du handicap auditif;

2) une formation supplémentaire, et surtout les moyens d'intervenir auprès des handicapés, tant pour les parents que pour les professeurs réguliers;

3) des rencontres régulières avec tous les intervenants travaillant auprès d'un même handicapé;

4) le service d'un psychologue scolaire sensibilisé aux différents handicaps (il n'y a pas actuellement de psychologue à la Commission scolaire de la Haute Gatineau.)

5) l'utilisation du disque "Qu'entendent-ils?" dans les classes du primaire afin de sensibiliser les élèves entendants aux problèmes de leurs compagnons handicapés auditifs.

Ces recommendations sont incorporées dans les résultats de la sensibilisation des professeurs, section 5.2b, et dans les recommendations finales, section 6. Cependant, nous tenons à souligner ici l'importance de donner suite aux attentes et aux besoins des professeurs, car il a été démontré aux États-Unis que les enfants malentendants inscrits dans un programme d'intégration établissent en classe une relation privilégiée avec leur professeur plutôt qu'avec leurs pairs, comme c'est le cas pour les élèves entendants. (Craig et Collins, 1970 a et b).

Il est évident que les besoins de perfectionnement des enseignants et des administrateurs impliqués dans ce projet d'intégration dépassent nos compétences et nos ressources. Nous sommes au courant qu'un outil de travail pour la sensibilisation et le perfectionnement des professeurs d'un malentendant est présentement en préparation et qu'il devrait être disponible au Service de l'adapta-

4.1.j: (suite)

4) La formation des professeurs titulaires (suite et fin)

tion scolaire du Bureau régional du M.E.Q. à Hull dans un proche avenir. D'ailleurs, nous savons qu'il existe aux Etats-Unis des programmes conçus spécialement à cet effet, comprenant un film fixe et une bande magnétique avec des explications. Dans son ouvrage sur l'intégration des handicapés auditifs, Jack Birch (1975: 41-42) mentionne particulièrement le programme "Systems O.N.E." développé par l'équipe du projet NEED à l'Université Utah et conçu pour les administrateurs scolaires et les familles des malentendants aussi bien que pour les professeurs (voir Bitter, section 7, bibliographie). Birch note également trois autres programmes: Paul, 1972; Nober 1973 et 1975; et Nazarro, 1974. Malheureusement les ressources à notre disposition ne nous permirent pas d'examiner ces programmes en vue d'une adaptation éventuelle à notre situation.

5. L'adaptation des enfants aux appareils auditifs:

Certains de nos handicapés portent leur Phonic Ear seulement quand ils y sont forcés. Cet appareil est encombrant et les identifie clairement face à leurs pairs. Au contraire, le contour d'oreille, qui se voit à peine, ne suscite aucune résistance de leur part. Or, des recherches ont montré que les désordres d'ordre émotif rencontrés chez les malentendants résultent souvent de l'attitude des entendants à leur égard plutôt que des perturbations de leur personnalité (Furth, 1973). Nous avons donc tenté de respecter le désir de ces enfants de ne pas se différencier de leurs pairs et ne les avons pas forcés à porter leur Phonic Ear en classe. De toute façon, ils portent spontanément cet appareil lorsqu'ils sont en contact avec l'enseignante et l'orthopédagogue.

4.1.j. : suite

5. L'adaptation des enfants aux appareils auditifs: (suite)

Pour leur équilibre psychologique, il est important également que les enfants malentendants sachent reconnaître les contraintes liées à leur handicap, les acceptent et acquièrent le meilleur contrôle possible de leur environnement. Cet apprentissage demande du temps et de la maturité. Nos intervenantes tentent d'accélérer et de renforcer ce processus en encourageant les enfants, et en demeurant souples dans leurs exigences. De plus, pour augmenter leur sentiment de contrôle de l'environnement, les élèves les plus âgés sont invités à noter, à l'aide de deux grilles spécialement conçues à cet effet, leurs observations quotidiennes sur 1) le fonctionnement de leur appareil auditif et 2) le nombre de fois et le moment où ils demandent des explications en classe (voir annexe no 3). La première grille vise à développer le sens des responsabilités et la conscience de contraintes liées au handicap; la seconde, la confiance en soi et l'autonomie.

6. La question des niveaux d'intégration:

La Commission Scolaire de la Haute Gatineau ne comptant pas assez d'élèves du même niveau de handicap auditif pour justifier une classe fermée pour malentendants, nos enfants pour la plupart sont "intégrés" dans des classes pour élèves présentant des troubles d'apprentissage.Dans certains cas, le classement ne correspond pas vraiment aux besoins de nos enfants, particulièrement lorsqu'ils présentent des problèmes d'apprentissage découlant directement de leur surdité.

Pour faciliter cette tâche difficile qui consiste à classer ces enfants malentendants, la C.S.H.G. poursuivit activement ses efforts pour obtenir les services d'un psychologue formé pour travailler avec les handicapés auditifs, aussi bien qu'avec les autres élèves en difficulté d'apprentissage. Cette personne

4.1.j (suite)

serait en mesure de nous aider à faire un classement de nos malentendants qui tienne compte à la fois de leur véritable degré d'intelligence et de leurs problèmes particuliers.

En mars 1981, nous obtinrent les évaluations psychologiques de huit malentendants faites par les psychologues du Centre Supra-Régional de Réadaptation de l'Ouest (à ISM). Malgré le fait que tous nos élèves montrèrent des retards de un an à trois ans dans leurs apprentisssages et ils manifestèrent des difficultés dans leur maturation psychologique, ils se situaient tous pour leurs quotients intellectuels dans la moyenne au dessus. Il n'y en eut pas un seul en-dessous de la moyenne. Avec ces indications, il nous apparut plus important que jamais de faire des classements qui soient le plus valables possibles dans notre programme d'intégration des malentendants.

7. Le dépistage d'un enfant handicapé auditif:

Un problème constant pour nous fut celui du dépistage tardif des enfants malentendants. Le problème fut constant parce qu'il est constitué de plusieurs facteurs, c'est-à-dire au moins deux types de handicaps auditifs et quatre groupes de personnes jouant un rôle au cours du processus.

Au niveau des enfants, il faut d'abord établir une distinction entre l'enfant dont le handicap auditif est profond et celui qui est légèrement à modérément handicapé, entre l'enfant sourd "prélingual" et celui moins sévèrement handicapé qui entend assez pour commencer à parler. Les parents et le personnel médical reconnaissent plus facilement et plus précocement l'enfant sourd profond et commencent plus tôt à intervenir. Pour ce type de handicap profond la Commission Scolaire de la Haute Gatineau reconnaît qu'elle ne dispose pas des ressources nécessaires pour assurer un enseignement adéquat. Au con-

4.1.j (suite)

traire, les enfants moins handicapés risquent de ne pas être dépistés à temps. Pourtant, pour tous ces handicapés le dépistage précoce est un facteur clé pour réduire leur retard d'apprentissage scolaire (Calvert, 1970; Rister, 1975; Vernon 1975; Vernon et Prochett 1976.)

Pour organiser un système efficace de dépistage précoce il faut s'assurer la collaboration de quatre groupes de personnes; le personnel médical, les praticiens sociaux, le milieu scolaire et les parents. Ce système est loin de fonctionner adéquatement sur le territoire de la commission scolaire de la Haute Gatineau. Les médecins ne sont pas encore suffisamment sensibilisés à l'importance de faire passer des tests d'audition aux enfants qui ne parlent pas à l'âge de deux ans et ils conseillent trop souvent aux parents d'attendre avant de s'alarmer, leur laissant entendre que leur enfant a simplement un rythme de développement plus lent que les autres. Il faut dire aussi qu'à moins d'être malade et que cette maladie touche spécifiquement les oreilles, ce qui peut alors entrainer une visite à l'O.R.L., à Hull, bien des enfants ne passent aucun examen médical entre leur dernière série de vaccins, vers l'âge de 2 (deux) ans et la visite de l'infirmière scolaire au printemps précédant leur inscription à l'école, alors qu'ils ont presque six ans. Les deux infirmières du C.L.S.C. de Maniwaki affectées à la Commission Scolaire de la Haute Gatineau ont d'ailleurs une charge de travail énorme car elles doivent rencontrer les enfants de 12 écoles au total. Non seulement il leur est impossible de faire un dépistage précoce et d'organiser, si le nombre le justifiait, des programmes pré-scolaires, mais le premier examen des enfants arrive bien après la planification de l'année scolaire, le classement des élèves et l'engagement des enseignants. De plus le dépistage par l'infirmière scolaire lorsqu'il se produit n'assure pas immédiatement la prise en charge de l'en-

4.1.j. (suite)

fant. Celui-ci doit être examiné par un(e) audiologiste qui confirmera (ou infirmera) le diagnostic de l'infirmière et établira son niveau d'audition pour chaque oreille. A l'heure actuelle, ces examens doivent être faits à Hull ou à Ottawa et il faut compter une attente d'au moins trois mois après le moment où les parents en ont fait la demande. A ce délai s'ajoute celui qu'il faut pour obtenir le consentement des parents à ce que le C.L.S.C. communique le contenu du dossier médical de l'enfant à la Commission Scolaire.

Les travailleurs sociaux constituent le deuxième groupe de personnes responsables du dépistage des enfants handicapés auditifs puisque ce sont eux qui représentent le MAS dans le milieu, ministère duquel relève l'éducation des jeunes jusqu'à l'âge de quatre ans. Or, encore une fois, à moins que la famille d'un enfant malentendant fasse elle même appel à ces travailleurs ou qu'elle fasse partie des "cas sociaux", il y a de fortes chances pour que les handicaps auditifs des jeunes enfants de la région passent inaperçus. Et même lorsqu'il y a dépistage, il reste encore à améliorer les réseaux d'information entre les agents du MAS à ceux du MEQ ainsi que la planification des services afin d'éviter autant que possible les dédoublements.

Le troisième groupe, celui du milieu scolaire est pour l'éducation de l'enfant le plus important en nombre puisqu'il comprend les infirmières scolaires, les orthopédagogues, la personne responsable de l'adaptation scolaire, la coordonnatrice du programme Passe-Partout et les enseignants de la maternelle et des premières années du primaire. Ces enseignantes sont les personnes du milieu scolaire qui ont le contact le plus suivi et le plus intense avec les jeunes enfants et pourtant ce sont elles qui sont le moins bien formées pour détecter un handicap auditif. Ce sont celles également dont le travail est le plus directement

4.1.j. (suite)

perturbé par la présence d'un enfant handicapé. Il y a là une lacune importante à combler pour l'avenir. Quant à la coordonnatrice de Passe-Partout, elle pourrait, à notre avis, aider à la fois à l'information et à la sensibilisation des parents car elle a des contacts précoces avec les parents d'enfants d'âge préscolaire. Avec une formation appropriée, elle pourrait stimuler les parents à à vérifier les progrès de leurs enfants dans leur acquisition du langage. Mais, malheureusement, plusieurs de nos élèves malentendants proviennent de familles "problèmes" qui participent peu ou pas du tout à ce type de programme.

Enfin les parents constituent le groupe le plus important. Ce sont eux qui ont le plus de contacts et qui sont le plus en mesure, matériellement, pour effectuer un dépistage précoce. Mais encore faut-il qu'ils aient l'information adéquate et tel n'est pas le cas actuellement. Le MAS publie plusieurs documents d'information destinés aux parents et qui doivent être diffusés lors des visites médicales, des cours prénatals, dans les C.L.S.C., à l'hôpital après la naissance d'un enfant, etc... Toutefois, malgré la qualité des documents et les efforts de diffisuon, peu de parents semblent touchés par cette information. Il reste encore à trouver d'autres moyens d'information plus efficaces que simplement la littérature écrite.

La complexité de tous ces facteurs réunis rend nécessaire une certaine coordination si l'on veut parvenir à mettre sur pied un programme efficace de dépistage précoce des enfants malentendants. A l'heure actuelle, la Commission Scolaire de la Haute Gatineau n'a pas le personnel suffisant pour le faire, malgré qu'une prévision pour l'engagement d'un(e) practicien(ne) social(e) ait été incluse dans les trois derniers budgets présentés. Les coupures du budget intervenues dans le passé ont à chaque fois empêché l'affectation de la somme nécessaire à à ce poste.

4.1.j. (suite)

Nous nous permettons d'insister sur l'importance d'une coordination de la part de la Commission Scolaire pour parvenir à un dépistage précoce, car le dépistage précoce est rappelons-le, un facteur clé dans la réussite ou l'échec des élèves inscrits dans les programmes d'intégration et dans le rattrapage, en général, de leur retard scolaire.

Pour l'année 1981-82 les problèmes de dépistage pour les enfants qui entreront en maternelle sont largement résoulus. En fait, les infirmières scolaires du CLSC, responsables du dépistage pour les maternelles, rencontrèrent la presque totalité des enfants et référèrent les cas douteux pour examens audiologiques. Au mois d'août, les résultats des tests commencèrent à parvenir à la responsable de l'adaptation scolaire, et elle put planifier le travail pour septembre.

8) <u>L'usage de la communication totale:</u>

Comme nous le notions dans notre rapport 1979-1980, sur le territoire de la Commission Scolaire de la Haute Gatineau, il n'y a aucune personne qualifiée pour utiliser ou enseigner l'approche de communication totale. Ce problème s'est posé avec moins d'urgence cette année du fait que nos deux élèves sourds profonds poursuivent leurs études à Montréal cette approche. Mais ces enfants reviennent chez eux chaque fin de semaine. L'AQEPA s'est montrée intéressée à mettre sur pied un cours sur le langage des signes franco-canadiens (LSLFLCL) et, l'an passé, elle a tenté d'engager un instructeur à temps partiel, mais sans succès.

Manquant de personnel qualifié pour donner ce cours, L'AQEPA et l'Education des adultes, qui d'ailleurs défrayera les dépenses, commenceront à l'automne, 1981, un cours de L.S.F.C. enregistré sur vidéo. Ce cours sera destiné aux

4.1.j. L'usage de la communication totale (suite)

parents des sourds profonds mais sera ouvert aux autres personnes intéressée. Nous espérons que les membres du personnel enseignant de la Commission Scolaire de la Haute Gatineau sauront tirer avantage de cette formation supplémentaire même si elle ne leur est pas absolument nécessaire dans leur travail. Un tel cours pourrait les stimuler à faire davantage usage de la communication non-verbale avec les enfants handicapés auditifs de leur classe.

9) La coordination avec la polyvalente:

La coordination des objectifs de notre projet-pilote avec la polyvalente de Maniwaki fut un problème nouveau durant cette deuxième année. En effet, deux de nos élèves fréquentèrent la polyvalente, l'une en Secondaire I, voie 12, et l'autre en E.P.S.C., secondaire I, et il n'y avait aucun service supplémentaire de prévu pour les élèves malentendants. De plus, peu de professeurs étaient sensibilisés à ce qu'est un handicap auditif et de ce fait rares furent ceux qui réalisèrent pleinement les difficultés d'apprentissage scolaire qu'il a entrainé pour les enfants handicapés. Notre équipe a donc dû faire des efforts spéciaux en vue d'assurer à nos deux élèves les services supplémentaires dont ils avaient besoin.

Nous avons, dans un premier temps, convoqué une réunion restreinte avec le psychologue de la polyvalente et les professeurs qui enseignaient à nos deux jeunes. Durant la réunion, la responsable de l'adaptation scolaire et l'orthopédagogue ont expliqué la nature du projet-pilote et les besoins particuliers des deux enfants. Elles ont demandé la collaboration et l'encouragement des personnes présentes qui acceptèrent sans hésitation. Depuis, nos deux intervenantes eurent livre accès à nos deux élèves malentendants pendant la journée. Mais

4.1.j. La coordination avec la polyvalente (suite)

elles rencontrèrent deux difficultés tout au long de l'année dans leurs efforts pour aider ces élèves. D'abord, comme nous en avons déjà parlé (voir section 4.1.j.2), il n'y avait pas de local fixe disponible pour leurs interventions, fait qui certainement les a rendues moins efficaces. De plus, même si quatre interventions par semaine avaient été prévues, à cause des calendriers scolaires différents au primaire et au secondaire, des conflits d'horaire se sont produits, et il fut impossible de toujours maintenir cette régularité.

Dans un deuxième temps, nous avons tenté d'organiser une journée de sensibilisation au handicap auditif à l'intention des professeurs intéressés et avons prévu inviter une personne ressource de la polyvalente Lucien Pagé de Montréal. Des conflits de dates, encore une fois, nous ont empêché de réaliser ce projet pendant toute l'année qui vient de se terminer. Pour 1981-82 nous espérons qu'il y aura possibilité de le faire. A la polyvalente un nouveau service d'aide pédagogique supplémentaire destiné à soutenir les élèves en difficulté d'apprentissages, y compris les malentendants, sera inauguré par deux professeurs (choisis parmi ceux qui étaient mis en disponibilité). En collaboration avec ces professeurs, nous essaierons de réaliser cette sensibilisation si nécessaire.

4.1.k Objectifs organisationnels:

1) Mise sur pied d'un programme d'aide supplémentaire au moyen d'interventions individuelles adaptées à chaque enfant handicapé auditif en vue d'améliorer ses capacités de communication et de faciliter son cheminement scolaire dans une école régulière.

2) Continuer la sensibilisation du personnel et des élèves entendants de la Commission Scolaire, des familles, et des autres

4.1.k Objectifs organisationnels: (suite)

personnes concernées, afin qu'ils contribuent à créer et à maintenir les conditions d'apprentissage les plus favorables possible à l'intégration des enfants malentendants.

4.2 Les objectifs de la recherche:

a) Objectifs généraux: Evaluer pour un élève handicapé auditif

- l'impact d'un programme d'interventions pédagogiques supplémentaires et individualisées qu vise à stimuler l'acquisition et l'amélioration du langage et de la communication;
- dans quelle mesure il (elle) est capable d'être intégré dans son milieu scolaire naturel lorsqu'il (elle) profite de cette aide pédagogique supplémentaire et d'une sensibilisation de son milieu scolaire et familial.

b) Les étapes de réalisation:

Première année du projet-pilote:

Voir rapport final de l'année scolaire, 1979-80, pp. 33-39.

Deuxième année du projet-pilote, 1980-81:

Août, 1980:

- Insertion et orientation de la deuxième intervenante du projet.
- Substitution de trois élèves malentendants nouveaux à ceux qui sont partis pour d'autres écoles hors de la commission scolaire.
- Démarches auprès de la direction de la polyvalente pour obtenir sa collaboration et l'autorisation de travailler avec deux de nos élèves qui poursuivaient leurs études au secondaire.

4.2 Les objectifs de la recherche: (suite)

Septembre 1980:

- Contacts personnels des intervenantes avec les titulaires et les directeurs des écoles impliquées pour présenter le cas de chaque enfant malentendant, leur communiquer l'évaluation orthopédagogique faite en juin, et établir le calendrier des interventions.
- Rencontre à la polyvalente avec les responsables des malentendants (le Psychologue scolaire et quelques titulaires) afin de les informer sur le projet-pilote, de les sensibiliser à la déficience auditive, et d'obtenir leur collaboration.
- Rencontres des intervenantes avec leurs enfants malentendants pour faire passer les examens de base en français.
- Etablissement des P.E.I. (Programme d'Enseignement Individuel) pour chaque enfant du projet avec la collaboration du titulaire.
- Planification des interventions individuelles.
- Réunion de l'équipe pour les études de cas: révisions des P.E.I. et des interventions individuelles.
- Etablissement et distribution par les intervenantes d'une feuille de conseils d'ordre pratique destinée aux titulaires et spécialistes dans leur travail avec les malentendants. (Voir annexe no 1).
- Revision des grilles d'observation:
    a) synthèse hebdomadaire des intervenantes
    b) synthèse hebdomadaire des professeur titulaires et des spécialistes.
- Explication par les titulaires à leur classe du rôle de l'intervenante avec l'élève malentendant (un essai de sensibilisation).

4.2.b Les étapes de réalisation (suite)

Septembre (suite)

- Démarches infructueuses pour organiser une journée de sensibilisation à la déficience auditive pour les professeurs de la polyvalente.

Octobre 1980:

- Début des interventions individuelles avec les malentendants.
- Début des observations mensuelles des élèves dans leurs classes régulières par les intervenantes et le chercheur.
- Début des échanges des intervenantes avec les titulaires avant et après leurs interventions.
- Début des évaluations hebdomadaires par les intervenantes et les titulaires en utilisant les grilles d'observation revisées.

Novembre et décembre 1980:

- Début fin novembre: rencontres orthophoniques avec 4 élèves du projet et échanges de l'orthophoniste avec les intervenantes.
- Journée de sensibilisation à la déficience auditive pour le personnel enseignant de la commission scolaire.
- Essai de sensibilisation des pairs entendants avec le disque, "Qu'entendent-ils".?
- Rencontre de sensibilisation et d'information avec les directeurs d'écoles et les responsables des services.
- Début des rencontres mensuelles de l'équipe pour étudier les démarches de la recherche.
- Planification de journées de sensibilisation orthophonique et de perfectionnement orthophonique.

Janvier 1981:

- Évaluation préliminaire de l'impact du programme d'interventions sur

4.2 Les étapes de réalisation (suite)

Janvier 1981 (suite)

l'apprentissage et intégration des élèves malentendants.

- Début des démarches pour obtenir des évaluations psychologiques.
- Journée de sensibilisation orthophonique par l'orthophoniste itinérante pour les titulaires, les spécialistes et les autres personnes intéressées au sein de la commission scolaire.
- Journée de perfectionnement orthophoniques des exercices faite par l'orthophoniste itinérante pour les deux intervenantes.
- Synthèse des donnés de la recherche et rédaction du rapport d'étape.
- Etude de cas d'un élève du projet et décision de le retirer du projet; substitution d'un autre élève malentendant.

Février, 1981:

- Lettre aux parents des malentendants expliquant le raisonnement et les démarches en vue d'obtenir des évaluations psychologiques.
- Rencontre de l'équipe avec le directeur de l'enseignement afin d'étudier les améliorations possibles pour l'année 1981-82.
- Début des réunions d'information avec les comités de parents des écoles sur le service aux malentendants.

Mars 1981:

- Examens psychologiques des élèves.
- Entretiens personnels avec les parents et discussion sur le classement des élèves pour 1981-82.
- Commencement des études de cas pour le classement des élèves 1981-82.
- Orientation et insertion du professeur suppléant.

4.2 Les étapes de réalisation (suite)

Avril et mai 1981:

- Fin des études de cas pour le classement des élèves.
- Assistance au Ve congrès annuel de l'AQEPA: une famille et le chercheur.
- Planification de deux tables rondes à la fin de l'année: l'équipe et : Titulaires et spécialistes - parents.
- Elaboration de deux questionnaires destinés au personnel enseignant du projet et aux parents.
- Refaire passer les épreuves de base aux élèves.

Juin 1981:

- Evaluations orthopédagogiques de chaque enfant.
- Distribution des questionnaires aux enseignants et aux parents.
- Plannification des évaluations orthophoniques de juillet pour 4 élèves.
- Table ronde volontaire de l'équipe et:

  1) les titulaires et spécialistes
  2) les parents

  afin de discuter sur le déroulement du projet et les améliorations à apporter au service aux malentendants.
- Synthèse des données de la recherche par l'équipe.

Juillet et août 1981:

- Evaluations orthophoniques pour 4 élèves avec entretiens de l'orthophoniste et de la responsable de l'adaptation scolaire avec leur parents.
- Evaluation des données et rédaction du rapport final.

4.3 Hypothèses posées:

Un élève handicapé auditif:

1) avec des interventions de soutien pédagogique supplémentaire, et soutenu par un service d'orthophonie devrait améliorer sensiblement son langage et sa communication,

2) avec cette aide pédagogique supplémentaire suivie et adaptée, devrait s'intégrer graduellement et plus efficacement dans son cheminement scolaire, selon le modèle en cascades.

4.4 Modèle d'intervention:

1) La problématique de la population cible:

"Une éducation appropriée pour un enfant handicapé auditif doit inclure l'occasion d'apprendre la communication receptive et expressive aussi bien que d'acquérir les connaissances attendues de tous les enfants et les habiletés de socialisation qui permettent à l'individu de prendre sa place convenablement dans le monde." (Brill, 1978: 3 traduit par LRC).

C'est cette philosophie de l'éducation que nous avons essayé de suivre en développant notre modèle d'intervention auprès des handicapés auditifs de la Commission Scolaire de la Haute Gatineau. Pour planifier ce modèle, il a d'abord fallu reconnaître les caractéristiques spécifiques de notre population cible, c'est-à-dire les handicapés eux-mêmes, leurs titulaires, leurs pairs, et leurs parents. Ces caractéristiques sont:

a) un nombre restreint d'enfants handicapés: 8

b) les grandes différences d'âge, d'intelligence, de niveau de scolarisation, et de degrés de handicap;

4.4 Modèle d'intervention (suite)

c) les retards d'apprentissage dans tous les cas;

d) la dispersion des enfants dans 6 écoles différentes, certains étant déjà intégrés dans des classes régulières, d'autres en classes spéciales;

e) la présence de deux élèves au secondaire alors que les autres étaient au primaire (1980-81) ;

f) quatre enfants éprouvant des difficultés d'apprentissage reliées à d'autres handicaps: handicap visuel et lente maturation mentale à cause de situations familiales défavorisées;

g) cinq sur huit handicapés étaient appareillés en 1980-81.

h) pratiquement tous nos handicapés éprouvaient des difficultés de socialisation à cause de leur incapacité à communiquer normalement avec leurs pairs;

i) quelques uns de nos handicapés avaient beaucoup de difficulté à s'adapter à leurs études;

j) parmi les 8 titulaires des classes où étaient intégrés nos handicapés, seulement 4 étaient un peu sensibilisés à la déficience auditive;

k) les parents avaient beaucoup de difficulté à comprendre la nature et l'ampleur du handicap de leur enfant et ne lui donnaient pas l'encouragement nécessaire. Dans certains cas, la gravité du problème nécessitait l'intervention de praticiens sociaux.

Pour notre équipe, ces caractéristiques ont exclu la possibilité de former une ou deux classes fermées pour nos handicapés, bien que cette

4.4.1 La problématique, suite ...

possibilité ait été fortement étudiée. De plus, pour bien fonctionner, un tel modèle demande un professeur formé en déficience auditive, or il n'y en a pas encore à la Commission Scolaire de la Haute Gatineau. Pour ces raisons, nous avons dû continuer à expérimenter le modèle suivant basé sur des professeurs itinérantes:

1) Deux intervenantes itinérantes (une orthopédagogue et un professeur se sont déplacés pour apporter une aide pédagogique supplémentaire à chaque handicapé à raison de trois heures par semaine). (Voir le tableau no 12 pour les fréquences).
2) La priorité a été accordée d'abord à l'amélioration de la communication en français, puis aux connaissances générales.
3) Un P.E.I. Programme d'Enseignement Individuel) a été établi pour chaque handicapé.
4) Pour 4 enfants, une orthophoniste est intervenue et a guidé la rééducation du langage faite par l'orthopédagogue.
5) Tous les handicapés ont été inscrits à l'école soit dans les classes régulières ou dans des classes d'adaptation scolaire.
6) Rencontres de sensibilisation à la déficience auditive avec les titulaires et les autres personnes intéressées du milieu scolaire.
7) Formation des ditulaires en vue de la sensibilisation de leurs élèves aux besoins de leurs camarades handicapés.
8) Contacts réguliers avec les parents, afin de les aider à mieux répondre aux besoins de leur enfant malentendant.

4.4.2) Les objectifs de l'intervention:

A) Plan pédagogique: les handicapés

1) Communication réceptive et expressive:

a) augmentation du vocabulaire français;

b) amélioration de la lecture de la compréhension, de l'écriture et du français parlé;

c) correction des immaturités articulatoires pour 4 enfants.

2) Connaissances générales:

a) amélioration de la compréhension des concepts de temps, d'espace, de latéralité, et du schéma corporel;

b) pour ceux qui en ont besoin, amélioration de la connaissance des concepts mathématiques.

B) Plan rééducatif: les handicapés

1) augmenter leur autonomie et leur confiance en soi à l'école;

2) améliorer leur participation et leur communication en milieu scolaire, surtout avec leurs professeurs réguliers.

C) Plan social:

1) amélioration de la qualité des relations pédagogiques et sociales des professeurs avec les handicapés;

2) amélioration de la compréhension des pairs entendants par rapport au handicapé auditif;

3) amélioration de la compréhension des parents quant au rôle (ses possibilités et ses limites) de la commission scolaire dans l'éducation de leur enfant handicapé.

4.4.3) Description des types d'interventions adoptés:

A) Plan pédagogique:

1) Augmentation du vocabulaire français:

- Présentation 3 ou 4 fois par semaine par le professeur itinérante d'exercices de stimulation du vocabulaire à partir de mots situés dans leur contexte par des images, d'exemples verbaux, de jeux éducatifs illustrant les réalités quotidiennes.

2) Amélioration du français réceptif et expressif:

- 3 ou 4 fois par semaine, par le professeur itinérante, exercices de lecture, d'orthographe de dictée, et d'expression orale complétés par des questions et des corrections verbales afin d'améliorer la compréhension de l'enfant.

3) Amélioration du français parlé:

- Intervention à toutes les quinzaines par l'orthophoniste visant à corriger les immaturités articulatoires;
- Répétion 3 ou 4 fois par semaine par l'orthopédagogue itinérante d'exercices de type ludique et visuel proposés par l'orthophoniste.

B) Plan rééducatif: les handicapés

1) Amélioration de l'autonomie vis-à-vis leur handicap:

- à l'aide d'une grille, les élèves qui savent lire notent quotidiennement le conctionnement de leurs appareils.

2) Amélioration de leur confiance en soi dans la participation aux activités scolaires:

- à l'aide d'une grille, les élèves notent quotidiennement chaque fois qu'ils posent des questions en classe.
- counselling et soutien individualisés par le professeur itinérante apportés chaque semaine.

4.4.3) Description des types d'interventions: suite...

C) Plan social:

1) Améliorations des relations titulaires/handicapés:

- 2 journées de sensibilisation au handicap auditif pour les titulaires: utilisation du disque "Qu'entendent-ils"? et d'audiogrammes; discussion sur les objectifs et la méthodologie du projet.
- Contacts hebdomadaires des professeurs itinérantes avec les titulaires pour suivre l'amélioration des apprentissages et du comportement de l'handicapé.
- Disponibilité de la littérature sur l'éducation des handicapés auditifs.
- Feedback des titulaires recueilli au moyen d'une grille mensuelle d'évaluation du comportement et de la participation du handicapé.

2) Amélioration de la relation pair/handicapé:

- Efforts de sensibilisation des pairs entendants par les titulaires qui utilisent le disque "Qu'entendent-ils?" et animent ensuite une discussion sur les difficultés que représente l'handicap auditif.

3) Amélioration de la compréhension des parents par rapport au handicap de leur enfant et au rôle de la Commission Scolaire:

- Contacts par téléphone, au besoin, par le professeur itinérante ou la conseillère en adaptation scolaire.
- Rencontres, deux fois par année, de l'équipe avec les parents.
- Collaboration mensuelle avec l'A.Q.E.P.A. pour sensibiliser et aider les parents.
- Collaboration au besoin avec les agents du M.A.S. qui interviennent dans les familles présentant des difficultés sociales.

ECOLE	ELEVE		Interventions directes avec l'enfant Rééducation pédagogique								Interventions indirectes (1)		
	Classe	âge	Visites par semaine	durée minute	Heures par semaine (2)	Vocabulaire Connaissances	Langue Verbale	Lecture	Orthographe	Mathématiques	Parents	Professeurs	Pairs entendants
L'orthopédagogue													
Montcerf	Mat.	5.11	4	3/4h	3h	X	X	-	-	X	X	X	X
Lac Cayamant(3)	1e Rég.	7.4	2	1½h.	3h	X	X	X	X	X	X	X	X
Maniwaki Pie XII	2e Réc.	8.1	4	3/4h.	3h	X	X	X	X	X	X	X	X
Maniwaki(S.C.3)	6e Réc.	12.1	4	3/4h.	3h	X		X	X	-	X	X	X
Maniwaki Polyvalente	Sec. I Section EPSC	15.4	4	50 min.	3h.20	X	X	X	X	X	X	X	-
Professeur Itinérante													
Maniwaki (S.C.)	TGA	9.8	4	3/4h.	3h	X	X	X	X	-	X	X	X
Gracefield	6e Rég.	12.1	2	1½h.	3h	X	X	X	X	-	X	X	X
Maniwaki (S.C.)	C. Sp.	13.2	5	3/4h.	3.45h.	X	X	X	X	-	X	X	X
Maniwaki Polyvalente.	Sec. I Voie 12	14.4	4	50 min.	3.20h.	X	X	X	X	-	X	X	-

(1) Travaux effectués hors des périodes d'interventions.
(2) Pour les heures/semaines totales de chaque professeur itinérante, voir tableau no 10, p. 14.
(3) Chacun de ces élèves n'a participé que la moitié de l'année au projet; celui du Lac Cayamant, 7.4 ans, a été retiré en janvier et remplacé par celui de Maniwaki (S.C.), 12.1 ans.

4.4.3) Description des interventions (suite)

E) Semaines types des deux professeurs itinérantes (1980-81):

1) Yolande Cossette, orthopédagogue itinérante

Jour 1:

0845 Préparation du local et du matériel (Maniwaki)

0900 Rencontre informelle, échanges sur le vécu de l'enfant avec le professeur titulaire. Observations de l'enfant dans sa classe régulière.

0945 Intervention auprès de T.R. (6e récupération)

Revision du français #1: exercices de lecture silencieuse et orale; corrections de l'articulation; questions de compréhension ; acquisition de vocabulaire; exercices d'orthographe et d'utilisation orale et écrite des mots nouveaux; questions et exercices sur les notions grammaticales.

1030 Pause-café: profite de l'occasion pour discuter avec la titulaire.

1045 2e intervention auprès de T.R.

1130 Diner.

1215 Déplacement vers Montcerf.

1245 1ère intervention auprès de C.M. (Maternelle)

Apprentissage par C.M. de moyens pour centrer son attention sur la personne qui lui parle. Exercices d'articulation, présentation de jeux éducatifs, manipulation de matériel pour apprentissage ou consolidation de nouveaux concepts.

1345 Départ pour Maniwaki (Bureau à la Commission Scolaire)

1400 (Bureau à la CSMG) Rencontre avec l'autre intervenante pour les discussions de cas, retour sur le vécu hebdomadaire, planning pour la semaine suivante, contacts personnels par téléphone avec les parents ou les agents de M.A.S.

1500 Fin de la journée scolaire.

4.4.3) Description des interventions: suite...

Jour 2

0845 Préparation du local et du matériel. (Maniwaki, Pie XII).

0900 Première intervention auprès de H.J., 2e récupération. Application du programme de langage suggéré par l'orthophoniste avec l'enfant.

0945 Rencontre avec le professeur de H.J. pour la mettre au courant du vécu, discuter des progrès de l'enfant etc ...

1000 Retour au bureau à la Commission Scolaire de la Haute Gatineau.

1020 Evaluation de certains enfants référés, correction, interprétation. Préparation de matériel, recherche de moyens, lecture, examen à préparer, rapport à remplir, etc ...

1130 Dîner.

1215 Déplacement vers Montcerf.

1245 2e intervention avec C.M. (dans sa classe) Sensibilisation de l'enfant à son handicap; attitudes à prendre pour suivre les exigences de la classe.

1330 Retour à Maniwaki à la polyvalente.

1400 1ère intervention auprès de S.B. Sec I, EPSC. Soutien pédagogique en mathématique. Application du programme de langage réceptif proposé par l'orthophoniste.

1500 Retour au bureau à la commission scolaire. Préparation d'activités ultérieures; mise au point du programme à continuer avec les enfants; construction de matériel nouveau.

1530 Fin de la journée scolaire.

Jour 3.

0845 Préparation du local et du matériel (Maniwaki, Pie XII).

4.4.3) Description des interventions. (suite)

Jour 3 suite

0900 2e intervention avec H.J. Apprentissage de notions de mathématiques contenues dans son programme de classe. Travail sur son identification, sa situation temporelle (jour, semaine, mois, saison).

0945 3e intervention avec H.J. Travail académique sur des textes proposés en classe. Enrichissement du vocabulaire, de l'orthographe et de l'expression orale par une variété de moyens concrets.

1035 Rencontre avec le titulaire, le directeur pour préparer les interventions futures, trouver des moyens pour aider l'enfant dans ses apprentissages.

1130 Dîner.

1250 Réunion des orthopédagogues à la Commission Scolaire.

1430 2e intervention avec S.B. à la polyvalente.

Jour 4 :

0845 Préparation du local et du matériel (Maniwaki)

0900 Participation et observation dans la classe de l'enfant.

0945 3e intervention avec T.R., 6e récupération.

1030 Pause-café: échanges avec le titulaire et les spécialistes.

1045 4e intervention avec T.R.

1130 Dîner.

1215 Déplacement vers Montcerf.

1245 3e intervention avec C.M., maternelle.

1330 Retour à Maniwaki à la polyvalente.

1400 3e intervention avec S.B., Sec. I, EPSC.

1500 Retour au bureau à la Commission Scolaire pour rédaction d'observations, construction de matériel, recherche de moyens concrets, etc...

4.4.3) Description des interventions (suite)

Jour 5:

0845 Préparation du local et du matériel (Maniwaki - Pie XII)

0900 4e intervention avec H.J., 2e récupération.

0945 Rencontre avec la titulaire, les spécialistes, ou la directrice; rencontre avec les parents à l'occasion, observations dans la classe de l'enfant.

1015 Déplacement sur la polyvalente.

1030 4e intervention avec S.B., secondaire I-EPSC.

1130 Dîner.

1215 Déplacement vers Montcerf.

1245 4e intervention auprès de C.M. (Maternelle)

1330 Retour à Maniwaki au bureau à la Commission Scolaire.

1400 Rencontre avec l'autre professeur itinérante pour discuter des interventions, planifier et orienter celles à venir et mettre les préparations à jour.

1445 Rédaction des interventions pour les rapports de recherche.

E. Semaines types des intervenantes (suite)

2) Isabelle Morin, professeur itinérante

Jour 1

0845 Préparation du local (Maniwaki-Collège Sacré-Coeur)

0900 Intervention avec L.M. âge 13.2 ans, classe spéciale.

1. Discussion de sa fin de semaine comme exercice de langage parlé: correction de la phraséologie, du vocabulaire et de la prononciation.
2. Travail: 10 mots de vocabulaire de Dubois-Buyse; décodage, orthographe, explication pour la compréhension et utilisation par l'élève dans une phrase complète.

4.4.3) Description des interventions (suite)

2) Isabelle Morin, professeur itinérante (suite)

0945 Intervention avec B.S., 9.8 ans, classe T.C.A.

1. Discussion de sa fin de semaine comme exercice de langage parlé et pour évaluer sa volonté de travailler.
2. Exercice de lecture dans un livre de 2e année de Forest-Ouimet. Faire attention à la lecture labiale: distinction entre f et v en utilisant le toucher pour réaliser la voisée et la non-voisée et les pointes d'articulation de chacune. Répétition et travail sur un vocabulaire approprié.

1030 Pause-café: profite de l'occasion pour discuter avec la titulaire de B.S.

1045 Retour au bureau à la commission scolaire; contacts téléphoniques avec la travailleuse sociale, et, au besoin, avec l'infirmière scolaire, l'hôpital (pour les examens auditifs et visuels) avec les titulaires de la polyvalente où se trouve un élève, et avec les parents. A l'occasion consultation avec la conseillère en adaptation scolaire.

1130 Dîner.

1245 2e intervention avec L.M. Grammaire de base, identification des noms (chose, animal, personne) et pronoms personnels, féminin et masculin de certains adjectifs.

1345 2e intervention avec B.S. Revision de la leçon de l'avant-midi, ensuite travail de lecture, grammaire, vocabulaire; notions de temps et calendrier.

1420 Pause-café: discussion avec la titulaire de B.S.

1430 Retour au bureau à la commission scolaire; discussion et échange d'informations avec l'orthopédagogue du projet. Rédaction des observations pour la recherche.

1520 Départ.

4.4.3) Description des interventions (suite)

E) Semaines types des intervenantes (suite)

- Maniwaki, Collège S.C.

Jour 2:

0845 Préparation du local (Maniwaki-Collège S.C.)

0900 3e intervention avec L.M. Revision du vocabulaire d'hier plus consignes verbales pour compréhension et exécution. Dictée en utilisant le vocabulaire acquis, usage du dictionnaire pour corriger les erreurs. Lecture et narration pour la compréhension.

0945 Observation de L.M. dans sa classe; échanges avec son titulaire; entretien avec l'orthophoniste (nov. à janv.)

1010 Départ pour la polyvalente, Maniwaki.

1025 1ère intervention avec G.M., Sec. I, voie 12. Explications et travail sur ses textes de français; grammaire, surtout l'accord des participes passés avec des auxiliaires être et avoir.

1100 Déplacement à Gracefield (une demi-heure)

- S.C. Gracefield.

1130 Dîner avec le titulaire de R.S. afin de prendre des informations sur ses apprentissages, son comportement, et ses besoins immédiats. A l'occasion, rencontre avec le Directeur de l'école pour échange d'informations.

1230 1ère intervention avec R.S., 12.1 ans, 6e régulière. Après quelques minutes de détente, conversation sur ses travaux académiques. Travail sur le vocabulaire Dubois-Buyse à l'aide de mimes, dessins, répétitions, et usage du tableau; démonstration de l'usage du dictionnaire illustré; lecture d'un texte et grammaire de base: les sortes de noms, les genres, les nombres. Travail sur l'expression orale dans une conversation au choix de l'élève.

1400 Retour à Maniwaki au bureau de la commission scolaire.

4.4.3) Description des interventions (suite)

E) Semaines types des intervenantes (suite)

1430 Notation des observations pour la recherche. Planification des interventions. Contacts avec d'autres membres du projet.

1530 Départ.

Jour 3.

0800 Départ de Maniwaki pour Gracefield.

0845 Sacré-Coeur, Gracefield. 2e intervention avec R.S. Revue du calendrier (jour, mois, dates, année, température) et des 12 mois de l'année (les plus longs, le plus court, nombre de jours dans chacun, les compter sur les jointures); lecture, vocabulaire, dictée et correction au tableau; discrimination des temps (présent, passé et futur); reconnaissance des noms propres tenant compte du genre et du nombre; exercices d'écoute, particulièrement pour le p et le b, avec références aux mots, papa et bébé.

1010 Récréation; échanges avec son professeur titulaire.

1030 Remise à R.S. de sa charge de travail en lecutre et en vocabulaire. Il rejoint sa classe.

1100 Retour à Maniwaki.

1130 Dîner.

Polyvalente de Maniwaki.

1300 2e intervention avec C.M., sec. I, voie 12. Explications et travail sur ses textes de français. Travail en grammaire, surtout. Echange sur ses difficultés dans d'autres cours à la polyvalente; travail sur quelques textes de français donnés dans ces cours.

4.4.3) Descriptions des interventions (suite)

E) Semaine types des intervenantes (suite)

1500 Retour à la commission Scolaire. Discussion avec l'orthopédagogue, échange de matériel, contacts téléphoniques si nécessaire, préparation des interventions à venir.

1520 Départ.

N.B. Souvent cette intervention avec C.M. à la polyvalente n'est pas possible à cause des différences dans le calendrier scolaire. Dans ce cas l'après-midi est passé à la commission scolaire en rencontre avec l'équipe du projet, discussions de cas, échange de matériel, préparation des interventions à venir, notation pour la recherche contacts téléphoniques etc.

Jour 4:

0845 Préparation du local (Maniwaki-Collège S.C.)

0900 4e intervention avec L.M. Pratique du "s" au commencement, au milieu, et à la fin des mots et dans des contines et des chants. Travail en grammaire; féminin des adjectifs qualificatifs, pluriel du verbe être, accord en genre des articles avec les noms; lecture et questions pour la compréhension d'un texte, avec correction des phrases et du vocabulaire.

0945 Travail de rédaction du rapport d'interventions auprès de L.M.

1000 Départ pour la polyvalente, Maniwaki.

1025 3e intervention avec C.M. Etant donné sa grande timidité, une grande partie de l'intervention est faite sous forme d'échange verbal sur son travail de la semaine, les difficultés rencontrées, ses relations avec les jeunes de son âge et avec mention des personnes-ressources susceptibles de l'aider. Puis, travail de grammaire, analyse, conjugaison et dictée.

4.4.3) Descriptions des interventions (suite)

Z) Semaine types des intervenantes (suite)

1130 Dîner.

1245 Préparation des interventions au bureau à la commission scolaire.

1330 Départ pour Collège S.C., Maniwaki.

1345 3e intervention auprès de B.S. Poursuite du travail phonologique sur le "f" et le "v" et vocabulaire approprié dans de courts textes; usage de mimes, de dessins ou du dictionnaire pour la compréhension. Orthographe du vocabulaire Dubois-Buyse au tableau.

1420 A la détente, rencontre et échange d'informations avec la titulaire de B.S.

1445 Au bureau à la commission scolaire, travail sur rapports et préparation des interventions à venir. Contacts téléphoniques si nécessaire.

1520 Départ.

Jour 5:

0845 Préparation du local (Maniwaki, Collège S.C.)

0900 4e intervention auprès de B.S. Exercices dans l'espace pour les notions de "bas" et de "haut"; travail phonologique sur "p" et "b" avec orthographe au tableau et vocabulaire approprié; lecture et identification de mots commençant par p et b; continuer le vocabulaire de Dubois-Buyse à l'aide d'images de choses, d'animaux et de personnes.

0945 5e intervention avec L.M. Revision du travail de la semaine en vocabulaire, grammaire, lecture et langage verbal.

1010 Détente et discussion avec les titulaires sur le travail de la semaine de B.S. et de L.M.

4.4.3) Description des interventions (suite)

E) Semaines types des intervenantes (suite)

1045 Rencontre mensuelle avec la direction pour l'informer du travail accompli avec les élèves et pour discuter des contraintes qui empêchent un meilleur fonctionnement. Sinon, travail sur les rapports hebdomadaire pour la recherche.

1130 Dîner.

1230 Au bureau à la commission scolaire. Travail sur les rapports hebdomadaires pour la recherche ou planification des interventions à venir.

1320 Départ pour la polyvalente, Maniwaki.

1335 4e intervention auprès de C.M. Vocabulaire: synonymes, antonymes, homonymes, mots de la même famille; exercices: comment faire un verbe avec un nom, trouver le nom qu'il y a dans certains verbes, l'adjectif qualitatif, l'adverbe. Analyse de phrases et de mots.

1430 Retour au bureau à la commission scolaire. Revision du travail de la semaine avec l'orthopédagogue du projet.

1520 Départ.

4.4.3) Description des interventions

F) Intervention-type auprès d'un enfant sourd sévère.

1. Handicapé sévère: 8.11 ans. 2e récupération.

Ex. Acquisition du concept "dizaine".

9.00 - 9.10

Échange avec l'enfant sur son vécu depuis la dernière rencontre. Laisser l'enfant s'exprimer sur ces intérêts, ses préoccupations avant de le plonger dans du travail exigeant une concentration pendant un certain temps (30 prochaines minutes)

4.4.3) Description des interventions (suite)

E) Semaines types des intervenantes (suite)

9.10 - 9.25

Manipulation d'objets divers (billes, boutons, blocs, crayons, etc) et regroupement par dix par le professeur ou l'orthopédagogue. Pendant ce temps, l'enfant compte avec l'adulte et regarde l'exemple vécu par ce dernier.

Ex: 1 bloc , 2 .... , 3 .... , 4 ... , 5 ... , 6 ..., 7..., 8 ..., 9 ... , 10 ... , 1 dizaine: 10 et mêmes complétant avec chaque groupe d'objets.

9.25 - 9.35

L'adulte demande à l'enfant de lui donner 10 (billes, blocs, etc) et intègre le concept "dizaine" dans le vocabulaire. Association du groupement 10 et signification du terme "dizaine" par l'utilisation de cartons de couleurs où l'enfant dessine, écrit 10: une dizaine. Importance d'utiliser une variété d'objets afin de généraliser le concept "dizaine"

935 - 9.45

Passage de la manipulation à une activité plus abstraite dans des exercices du style: Dessine une dizaine de bonbons, Groupe une dizaine d'animaux, Cherche une dizaine d'objets rouges sur cette feuille.

9.45 - 9.50

Repos, changement d'activité, transition.

Il est à noter que la manipulation et la répétition du terme "dizaine" ainsi que l'exemple fourni à l'enfant constituent des étapes essentielles dans le déroulement de l'activité. L'enfant peut avoir besoin de "x" périodes avant de saisir le concept "dizaine" ou autre et l'adulte doit

4.4.3) Description des interventions (suite)

E) Semaines types des intervenantes (suite)

les utiliser tant et aussi longtemps que l'enfant n'a pas saisi. Avant de passer à l'abstraction, l'adulte doit s'assurer que le mot "dizaine" signifie pour l'enfant; sans cela, il devra revenir aux activités du début.

II. handicapé modéré: 15.4 ans. Sec. I EPSC.

Ex. Compréhension d'un court texte en français.

9.00 - 9.10

Échange libre avec l'enfant sur son vécu depuis la dernière rencontre. Explication du travail proposé pour la période qui vient. Choix du texte par l'enfant. Une image illustrant l'ensemble du texte est habituellement fournis à l'enfant pour faciliter la compréhension globale et garder la motivation.

9.10 Lecture du texte par l'enfant. Retour sur les mots difficiles à décoder et sur les mots inconnus par l'enfant. Situation du mot inconnu dans le contexte afin de permettre une bonne compréhension de la phrase.

9.25 Lecture du texte par l'adulte en insistant sur une articulation franche le respect de la ponctuation et l'utilisation de l'intonation où c'est nécessaire.

9.30 Découpage du texte: Dessin de chaque étape importante de l'histoire et orthographe de la phrase correspondante sous le dessin.

9.45 Récapitulation de l'histoire dans les mots de l'enfant et questions sur le texte en utilisant les mots du texte.

4.5 Evaluation du modèle d'intervention et d'organisation:

a) Moyens d'évaluation:

1) élaboration par les professeurs itinérantes d'une synthèse hebdomadaire du développement de chaque élève basée sur la grille: "Fiche de travail et d'observation". (Voir annexe no. 5)

2) évaluation hebdomadaire par les titulaires des habiletés de communication utilisées par l'enfant handicapé et par le (la) titulaire au moyen d'une grille (Voir annexe no 4.) Cette grille d'observation est une adaptation du "Individualised Education Program" utilisé à la Kendall Demonstration Elementary School de Gallaudet College, Washington, D.C. E.U. Nos ressources ne nous permirent pas d'examiner les systèmes d'évaluation développés à la Western Pennsylvania School for the Deaf, c.a.d.:

a) le système OWL pour l'observation du langage écrit;

b) la Craig-Colling Interaction Analysis;

c) la Pittsburg Revised Interaction Analysis. (Craig 1978, Craig et Salem 1975.).

3) Epreuves-maison bâties par les intervenantes: lecture, orthographe, compréhension, écriture, du français; mathématiques et notions de vie quotidienne.

4) épreuves standardisées en usage à la C.S.H.G.

- E.P.F.L. (Epreuve de performance fonctionnelle en lecutre)
- Concepts de Boehm.
- Lecture: Benoit Gagné, Forest Ouimet.
- Echelle Dubois-Buyse, d'orthographe usuelle française pour les groupes de 6 ans à 15 ans. Pour cette échelle chaque enfant fut entraîné à enregistrer lui-même, au fur et à mesure, ses progrès en vacabulaire sur un tableau échelonné, conçu par le professeur itinérante (voir annexe no. 6.)

4.5.a) Moyens d'évaluation: (suite)

5) rapports périodiques et contacts bi-mensuels de l'orthophoniste avec l'orthopédagogue et le professeur itinérante.

6) observation par le chercheur des interventions faites par des professeurs itinérantes.

7) informations fournies par les parents lors de rencontres individuelles.

b) Méthode d'analyse:

Etant donné le nombre restreint d'enfants dans le projet, l'absence d'un groupe de contrôle, la diversité des variables en cause, etc ..., une méthode statistique ne peut être retenue pour nos évaluations. Compte tenu de cette complexité, la meilleure méthode pour évaluer notre modèle d'intervention et d'organisation, est, à notre avis une analyse qualitative basée sur des observations systématiques et régulières.

4.5.c) Présentation des résultats:

Nos résultats sont présentées sous forme d'études de cas. Nous avons essayé de mesurer, quantitativement et qualitativement, le degré de progrès de chaque élève pour chacun des sous-objectif d'apprentissage élaborés au commencement de l'année (P.E.I.). Les notes explicatives en bas des pages précisent certaines données des tableaux. Là où le classement est plutôt qualitatif, nos jugements sont basés sur les observations quotidiennes des intervenantes principales et des professeurs impliqués. Ces observations ont été synthétisées dans des rapports hedbomadaires pour chaque élève.

Ce rapport présente seulement les huit études de cas réalisées avec les élèves qui participaient encore au projet à la fin de l'année scolaire 1980-82. Les quatre autres sont exclus étant donné que deux se sont trouvés à Montréal toute l'année 1980-81 (sous la responsabilité de la C.E.C.M. et de I.S.M) une autre a déménagé en Alberta avec sa famille, et le quatrième a été retiré du projet en janvier, 1981.

L'ordre de présentation de ces études de cas est fonction du degré de handicap: léger, modéré et sévère. Malgré les différences d'âge et de scolarité contenues dans chacune de ces catégories, nous pensons que cette présentation reflète mieux les progrès accomplis pendant le projet. Comme nous venons de le dire, les résultats présentés sont ceux obtenus pendant l'année 1980-81. Plusieurs facteurs ont influencé notre décision de concentrer l'attention dans ce rapport sur cette dernière année; tout d'abord, la meilleure organisation du projet qui en était à sa 2e année; la présence de deux intervenantes principales plutôt qu'une, et donc, une augmentation du nombre d'interventions; et l'établissement de sous-objectifs plus réalistes et plus précis pour chaque élève. Cependant, dans les cas où un enfant accompli des progrès remarquables pendant les deux années, nous avons souligné ce fait dans les notes explicatives en bas de page.

4.5.c) Objectifs et résultats Etude de cas numéro 1

5,11 ans. Handicap léger (pas appareillé) maternelle (interventions: 4 fois 1hr/semaine)

Objectif global: Acquérir les pré-requis pour la 1ère année; se sensibiliser à son handicap et développer des habitudes permettant de le surmonter.

Sous-objectifs:	EVALUATION DU PROGRES		
	60% passable	'61 à 80% bon	' 81% très bon
A. Académiques:			
1. Acquérir les pré-requis pour la 1e année		*	
2. Acquérir le sens des suites logiques		*	
3. Consolider et augmenter la conception du temps.		*	
4. Reconstituer et raconter une courte histoire		*	
5. Faire des manipulations variées (motricité fine)			*
B. Communicatifs:			
6. Perfectionner la discrimination auditive			*
7. Articuler bien tous les phonèmes		*	*
C. Sociaux:			
8. Accepter l'handicap et développer des habiletés pour le surmonter		*	
9. Développer l'autonomie et un esprit d'initiative auprès des pairs		*	
10. Prendre part davantage à la vie de la classe.		*	

Notes: (référence aux numéros ci-dessus)

1. Sur 79 items dans 29 notions pré-requises pour la première année, 47 (59%) sont acquises, 14 (18%) pas encore, et 18 (23%) restent à travailler. Epreuve: concepts de Boehm (concepts nécessaires pour les apprentissages scolaires) Sept. 80: 20/20 (40%); mai 81, 33/50 (66%)
2. Peut compter jusqu'à 20: a acquis des suites logiques à 5 et 6 images.
3. A acquis les notions de: matin, midi, soir, nuit; les saisons: pas encore acquises avant et après-midi.

4 à 10. Epreuves-maison et observations des exercices par les intervenantes et le professeur. Epreuve d'articulation des phonèmes français: entre 80 et 90e centile, mais encore des problèmes de prononciation.

Classement 1981-82: 1ère régulière.

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 2 :

12,1 ans. handicap léger (sourd à l'oreille gauche) 6e réc.
(Interventions: 4 fois 1hr/semaine, fév. à juin '81 seulement)

Objectif global: Acquérir les notions grammaticales et de vocabulaire suffisante pour permettre de suivre le cour de français au sécondaire.

Sous-objectifs:	EVALUATION DU PROGRES		
	60% passable	61 à 80% bon	81% très bon
A. Académiques:			
1. Augmenter la vocabulaire (surtout la compréhension et l'orthographe)			x
2. Améliorer la lecture (concentration, vitesse et compréhension)		x	
3. Consolider les notions de grammaire		x	
B. Communicatifs:			
4. Augmenter la capacité de faire des interventions pertinentes en classe: (questions et réponses)		x	
5. Adopter des attitudes normalisastes vis-a-vis l'handicap:			
-bien choisir la place dans un groupe			x
-regarder la personne qui parle			x
-demander de répéter si on n'a pas compris		x	
C. Social:			
6. Augmenter l'estime de soi	x	x	

Notes: (référence aux numéros ci-dessus)

Ces résultats sont pour une période de 4 mois d'interventions.

1. Vocabulaire Dubois-Buyse, revisé échelon 1 à 16 (commencement de 4e année, 1146 mots). Pour un élève de 6e récuperation, cela n'est pas très avancé; mais pour la courte période d'interventions, le nombre de mots revisés est important. De plus, l'élève cherche lui-même à trouver le sens des nouveaux mots dans ses travaux. Epreuves-maison d'orthographe: fév.: 59%; mai: 78% et 86%.
2. E.P.F.L. (Epreuve de performance fonctionnelle en lecture)
fév. : 138/160 (rang centile 12-19) mai: 155/160 (rang centile 12-22)
Epreuves-maison: lecture silencieuse pour la compréhension:
I: fév. 76% mai 70%
II: " 69% " 83% La baisse pour l'épreuve I en mai semble causée par le dérangement dû à la circulation des élèves à proximité du local. Observations de mai: moins d'hésitation à lire et plus de confiance pour répondre aux questions.
3. Epreuves-maison de grammaire: analyse de la phrase et conjugaison du verbe: juin 76%. Notes en français en avril et mai beaucoup améliorées.
4 à 6. Observations faites par les intervenantes et les professeurs. Malgré que son estime de soi reste encore faible en éducation physique, en français et en art dramatique elle a beaucoup augmenté.

(suite)

4.5.c) Objectifs et résultats:

Etude de cas numéro 2. 12.1 ans: (suite)

Bulletin scolaire 80-81:

	Sommaire			4e étape		
	Note	Moy/gp.	R/5	Note	Moy/gp.	R/5
Français: parole	C			B		
écoute	B			B		
lecture	66			67		
orthographe	60			67		
moyenne	63	70	4	67	67	3
Mathématiques	63	70	5	62	72	5
Anglais	52	64		40	63	
Ens. Rel. Cath.	B			A		
Educ. Phys.	C			C		
Comportement	B			B		

Classement 1981-82: Sec. I., Voie 11.

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 3.

9.8 ans, handicap modéré classe: T.G.A. (9 élèves)
(Interventions: 4 fois ½hrs/semaine).

Objectif global: Acquérir le français de 2e et du début de 3e année et développer la conception du temps.

Sous-objectifs:	Evaluation du progrès		
	60% passable	61 à 80% bon	81% très bon
A. Académiques:			
1. Acquérir le vocabulaire, 3e année Dubois-Buyse échelon 15 (orthographe et compréhension.		*	
2. Acquérir la grammaire de 2e et du début de 3e année.	*		
3. Finir la lecture, 2e année			*
4. Améliorer la conception du temps		*	
B. Communicatifs:			
5. Comprendre les consignes verbales et écrites		*	
6. Entendre et répéter correctement		*	
C. Sociaux:			
7. Canaliser positivement l'agressivité		*	
8. Devenir davantage maître de soi-même tout en étant moins influencé par les autres		*	
9. Devenir capable de causer sur les problèmes familiaux qui dérangent la scolarité.			*

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 3 (Suite)

Notes: (référence aux numéros ci-dessus)

1. Dubois-Buyse, échelon 12 (complet), commencement de 3e année. En septembre 80, seulement la moitié du vocabulaire de 1ère année était acquis. Depuis, 436 mots de plus ont été appris. Cependant, le progrès a été lent à démarrer; en avril-mai, on a appris en une semaine ce qui a nécessité un mois en automne 80. Epreuves-maison: moyenne de 65%.

2. Grammaire: accords du nom pluriel: identification du nom propre, verbe, article; de "avoir" et "être" pour les écrire. Epreuves-maison: moyenne de 58%.

3. Lecture: achevé 2e année, livre de lecture, "Jouons-ensemble" par Forest-Ouimet. Epreuves-maison: moyenne de 85%. A noter qu'en décembre 80, seulement 10 pages ont été maîtrisées.

4 à 9: Observations faites par l'intervenante et les professeurs. Au commencement de l'année, son aggressivité a dérangé beaucoup sa classe et ses professeurs. Ils ne savaient pas que cette enfant était handicapée. Une fois sensibilisés à ses difficultés d'audition, et dès que ses professeurs eurent pris l'initiative de se faire comprendre, ce problème fut sensiblement résolu. Malheureusement, à cause de plusieurs problèmes familiaux et de sa santé, cette élève ne fut pas appareillée pendant toute l'année scolaire, ce qui a certainement retardé ses apprentissages.

Bulletin scolaire 80-81: non-disponible.

Classement 1981-82: 5e récupération.

Objectifs et résultats étude de cas numéro 4:

13.2 ans handicap modéré classe spéciale (intervention: 4fois/semaine)

Objectif global: Parvenir en 5e récupération 1981-82.

Sous-objectifs:

A. Académiques:

1. Acquérir le vocabulaire de 3e année Dubois-Buyse échelon 15 (orthographe et compréhension.
2. Lire couramment au niveau de la 4e année avec compréhension
3. Consolider les notions de grammaire des niveaux de 3e et 4e année (nature des mots et conjugaison)

EVALUATION DU PROGRES		
60%	61 à 80% bien	81% très bien
	*	
	*	
	*	

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 4 (suite)

	EVALUATION DU PROGRES		
	60%	61 à 80% bien	81% très bien
B. Communicatifs:			
4. Apprendre à parler avec phrases complètes en utilisant le verbe correctement.		*	
5. Acquérir une bonne articulation		*	
6. Utiliser le bon genre des noms et des adjectifs qualificatifs dans la conversation.		*	
7. Comprendre différentes formes de consignes		*	
C. Sociaux:			
8. Acquérir des habitudes de propreté			*
9. Apprendre à faire des commissions dans les autres classes.			*
10. Augmenter l'estime de soi.		*	

Notes: (référence aux numéros ci-dessus)

1. Acquise, 45% d'échelon 16, Dubois-Buyse (commencement de 4e année. 400 mots acquises. (Orthographe et compréhension), dont 285 sont utilisés couramment. Epreuves-maison, mai 81: moyenne de 65%.

2. E.P.F.L. (Epreuve de Performance Fonctionnelle en Lecture) dictée
   septembre 80, 43/78 — avril 81: 53/78
   stanine 3 — stanine 6

   -phrases logiques: 18 bonnes réponses — 22 bonnes réponses
   -épreuves-maison de lecture, mai 81 moyenne 75%
   néb. sept. 79, c'était impossible de comprendre sa lecture.

3. Epreuves-maison, mai 81: moyenne de 75%.

4 à 7: Observations pendant les exercices par l'intervenante. N.B. sept. 79 son articulation était presque incompréhensible.

8 à 10. Observations faites par l'intervenante et les professeurs. Son estime de soi reste encore faible, ce qui provoque une insécurité notable et souvent de la panique devant des situations nouvelles. Son milieu socio-économique pauvre et la sous-stimulation familiale influencent beaucoup ses performances scolaires; malgré tout ceci, cette élève travaille avec ardeur et exerce une influence positive sur le travail des autres élèves.

Bulletin scolaire 80-81	Sommaire			4e étape		
	Note	Moy/gp.	R/5	Note	Moy-gp.	R/5
-français: parole	C			B		
écoute	C			C		
lecture	69			75		
orthographe	64			68		
moyenne	66	63	2	72	65	2

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 4 (suite)

	Sommaire Note	Moy/g.p.	R/5	4e étape Note	Moy/gp.	R/5
-mathématique	71	64	2	78	68	1
- ens. Rel.	B			B		
- Arts plastiques	C			C		
- Exer. Psychomoteur	A			A		
- Comportement	A			A		

Classement 1981-82: 5e récupération

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 5:

14.4 ans: handicap modéré classe: Sec. L, voie 12. (Interventions: 4 fois/sem. prévues: seulement 2 ou 3 ont été possibles)

Objectif global: Suivre le programme régulier avec une aide en français et s'adapter davantage à l'handicap.

Sous-objectifs:	EVALUATION DU PROGRES 60%	61 à 80% bien	81% très bien
A. Académiques			
1. S'adapter aux études secondaires		*	
2. Acquérir le vocabulaire au niveau de 7e année, Dubois-Buyse, échelon 31.			*
3. Améliorer la compréhension des textes utilisés en français.		*	
4. Consolider les notions grammaticales de 6e année.			*
5. Augmenter l'utilisation du dictionnaire			*
B. Communicatifs			
6. S'asseoir devant les professeurs pour une meilleure lecture labiale.			*
7. Communiquer son incompréhension par des expressions faciales	*		
8. Apprendre à poser des questions en cas d'incompréhension pendant les cours	*		
9. Prendre l'initiative de demander des renseignements aux pairs	*		
10. Augmenter et améliorer la lecture personnelle.		*	
C. Sociaux:			
11. Accepter davantage son handicap auditif	*		
12. Participer aux activités para-scolaires		*	
13. Prendre l'initiative de contrôler les situations sociales ou l'handicap a un impact.	*		

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 5(suite)

Notes: (référence aux numéros ci-dessus)

2. Révision du vocabulaire, Dubois-Buyse, échelon 28, acquis à 60%, mai 81; les échelons inférieurs acquis à 90%, fin avril 81. (n.b. l'échelon 28: commencement de 7e année.)

3. Epreuves-maison: lecture pour compréhension, 83% et 80%, mai 81.

4. Epreuves-maison: notions de grammaire: 61%, 70% et 68%, avril et mai 81.

Autres objectifs: jugements basés sur les observations de l'intervenante.

Bulletin scolaire 80-81:	Sommaire			5e étape		
	Note	Moy/gp.	R/5	Note	Moy/gp.	R/5
- français	54	67	5	54	75	5
- Mathématique	63	68	5	51	67	5
- Information	65	60	2	78	60	2
- Anglais	69	75	4	69	75	4
- Ens. Rel. Cath.	45	67	5	50	67	5
- Educ. Physique	77	69	1	80	71	1
- Arts plastiques	79	75	2	85	78	2
- Musique	80	76	4	64	73	4

Commentaires: travaille très bien.

Classement 1981-82: Sec. II, Voie 12

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 6:

15.4 ans handicap modéré classe: Sec I. EPSC. (Interventions: 4 fois/semaine; seulement 2 ou 3 étaient possibles.

Objectif global: suivre le programme régulier sauf pour le français, améliorer le français avec l'aide spéciale, et fortifier la communication verbale.

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 6 (suite)

Sous-objectifs:	EVALUATION DU PROGRES		
	60%	61 à 80% bien	81% très bien
A. Académiques:			
1. Acquérir le vocabulaire, 7e année de scolarité Dubois-Buyse, échelon 31 (12 à 13 ans) orthographe et compréhension.	*	*	
2. Augmenter la compréhension de la lecture.	*		
3. Consolider la grammaire de base		*	
4. Acquérir le vocabulaire quotidien et concret (les édifices de la ville, les outils dans les ateliers, les parties du corps).	*		
5. Consolider la mathématique, de 4e à 6e année.		* ?	
B. Communicatifs:			
6. Augmenter la capacité de parler, surtout avec des phrases complètes dans des situations quotidiennes.	*		
7. Apprendre à poser des questions en cas d'incompréhension pendant les cours.		*	
C. Sociaux:			
8. Comprendre et s'intégrer à la vie étudiante à la polyvalente.	*	*	

Notes:(référence aux numéros ci-dessus)

1. Dubois-Buyse, épreuves-maison, échelons 1 à 12 (commencement de 3e année de scolarité.) 90% mai 81. Résivion échelons 13 à 20 (commencement 5e année de scolarité); épreuves-maison en orthographe: 88% et 93% mai 81.

2. et 3. Evaluation en français II (polyvalente Lucien Pagé); 44% sept. 80. Epreuves-maison, juin 81: 70%. Maîtrise assez bien les notions de base: nature, genre, nombre, accords simples, analyse simple de mots et de phrases.

5. Evaluation en mathématique (notions de 4e, 5e et début de 6e): (Polyvalente Lucien Pagé): 53%, sept. 1980. Note en mathématique, mai 81: 60%

4,6,7 et 8: Ces jugements sont basés sur les exercices des intervenantes et des observations de celles-ci et de ses professeurs.

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 6 (suite)

Bulletin scolaire 80-81:	Sommaire			4e étape		
	Note	Moy/gp.	R/5	Note	Moy/gp.	R/5
- Explo. EPSC (atelier)	78	71		87	73	
- Mathématique	67	59		71	62	
- Éd. Physique	79	60	1	80	54	1
- Ens. Rel. Cath.	63	71		64	66	

Commentaires: travaille très bien (2), bon effort à 5e étape (math)
manque souvent son cours (rel. cath.)

Classement 18-82: 7 Polyvalente Lucien Pagé, Montréal.

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 7:

12.1 ans handicapé auditif modéré sévère classe: 6e rég. (18 élèves)

Objectif global: suivre le programme régulier avec une aide en français.
(Interventions: 2 fois½, 2 fois/semaine)

Sous-objectifs:	EVALUATION DU PROGRES		
	60%	61 à 80% bien	81% très bien
A. Académiques:			
1. Acquérir et consolider le vocabulaire Dubois-Buyse, échelon 15, 3e année. (orthographe et compréhension.			*
2. Consolider la grammaire de base le à 4e année.		*	
3. Améliorer la compréhension de lecture		*	
4. Acquérir les connaissances générales nécessaires pour le programme professionnel court (mécanique-auto)		*	
5. Acquérir la confiance en ses capacités académiques (pour des études pratiques)		*	
B. Communicatifs:			
6. Parler avec logique et continuité sur un seul sujet à la fois.	*		
7. Corriger soi-même sa façon de parler		*	
8. Prendre la responsabilité de ses appareils auditifs.			*
C. Sociaux:			
9. Augmenter l'estime de soi			*
10. Consolider la capacité de travailler à l'école		*	

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 7 (suite)

Notes: (référence aux numéros ci-dessus)

1. Dubois-Buyse: échelon 13 (3e année de scolarité), 93% et 100%, mai 81. Dictée 1980: 17/63: 27%; la même, 81 fév.: 56/78: 72%.

2. Epreuves-maison de grammaire: mai 81: genres, nombres et noms: 63%; adj. qual.: 65%; verbes 85%.

3. Epreuves-maison, compréhension d'un texte: 65 mai 81. Dictée-maison: 1980: 9 erreurs: 1981: 3 erreurs.

Lecture silencieuse	1980	1981
- pour logique	21/36: 58%	23/36: 64% (Bonnes réponses)
- pour compréhension	17/63: 27%	24/63: 38% (Bonnes réponses)

4. Cette valorisation a été obtenue par des activités et des connaissances sportives.

Autres objectifs: jugements basés sur les observations de l'intervenante et du titulaire.

Bulletin Scolaire 80-81:

	Sommaire			4e étape		
	Note	Moy/gp.	R/5	Note	Moy/gp.	R/5
- français: parole	C			C		
écoute	C			C		
lecture	47			45		
orthographe	41			43		
moyenne	44	60	5	44	57	4
- mathématique	36	58	5			
- anglais	32		5	26	15	
- Sciences de la nature	C			C		
- Enseignement religieux	B			C		
- Arts plastiques	B					
- Sports	A					
- Santé, rels. fam. soc.	C			C		
- comportement	C			C		

Classement 1981-82: 7e

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 8:

8.11 ans. handicap sévère. 2e récupértion (10 enfants)

Objectif global: Acquérir le programme de 2e année avec l'aide orthopédagogique et orthophonique régulière.

Sous-objectifs:	EVALUATION DU PROGRES		
	60%	61 à 80% bien	81% très bien
A. Académiques:			
1. Acquérir la vocabulaire de 2e année:			
a) orthographe (avec support visuel)			*
b) compréhension (sans aide)		*	
2. Lecture: viser à lire couramment		*	
3. Mathématiques (programme individuel			*
a) le programme de 1ère année		*	
b) le programme de 2e année		*	
4. Améliorer la conception du temps		*	
B. Communicatifs:			
5. Viser à parler davantage sans trop de souci pour un langage et une articulation précis.		*	
6. Travailler l'articulation (utilisant les fiches de l'orthophoniste)		*	
7. Améliorer la lecture labiale		*	
8. Avoir les mêmes exigences que pour le reste du groupe		*	
9. Viser à utiliser tous les moyens pour communiquer (parole, orthographe, dessins, mimes, gestes naturels, etc.)		*	
10. Répondre aux questions d'identification		*	
C. Sociaux:			
11. S'intégrer davantage dans la classe et dans l'école.		*	

Notes: (référence aux numéros ci-dessus)

1a) Dubois-Buyse, orthographe usuel français: Echelon 11, 33/35. Epreuve-maison, 34/37. juin 81. (fin de 2e année de scolarité).

1b) Epreuves-maison (fin 2e année) 41/78: 52% (aucun support pour renforcer sa perception auditive) mai 81.

2) Epreuves-maison (fin 2e année) 40/54: 74%, mai 81.

4.5.c) Objectifs et résultats étude de cas numéro 8 (suite)

3. Mathématiques:
   a) Epreuves-maison, 1ère année, 84.5%, janv. 81.
   b) Epreuves-maison, 2e année, 56/87: 64%.

4. Partiellement mesuré par des épreuves sur les concepts de Boehm: Cahier I, 18/25; cahier II, 15/25; moyenne 66%, mai 81.

5 à 11. Jugements basés sur les observations des intervenantes et des titulaires.

Bulletin scolaire: 80-81:

	Sommaire		4e étape	
	Note	Moy/gp.	Note	Moy/gp.
- français: parole	C		C	
écoute	C		C	
lecture	62		65	
orthographe	67		62	
moyenne	65	65	64	68
- mathématiques	61	64		
- Sciences humaines	B			
- comportement	B		B	

Classement 81-82: 3e récupération

4.5.c) **Présentation des résultats (suite)**

Tableau: 15 **Synthèse du progrès accomplis par les élèves 1980-81**

ELEVE Age	classe	Temps partic. projet	LANGAGE Vocabulaire	Lecture	verbal	Grammaire	Mathématiques	Connaissances	Socialisation
HANDICAP LEGER									
5.11	Mat.	1 an	XX	-	XXX	-	-	XX	XX
12.10	6e Réc.	½ an	XXX	XX	XX	XX	-	-	X → XX
HANDICAP MODERE									
9.8	T.G.A.	1 an	XX	XXX	XX	X	-	-	XX → XXX
13.2	Cl. Spéc.	2 ans	XX	XX	XX	XX	-	-	XX → XXX
14.4	Sec.I V. 12	2 ans	XXX	XX	X→XX	XXX	_	_	X → XX
15.4	Sec. I KPSC	2 ans	X→ XX	X	X		XX	X	X→ XX
HANDICAP MOD-SEV.									
12.1	6e Rég.	2 ans	XXX	XX	X→ XX	XX	-	X	XX
HANDICAP SEVERE									
8.11	2e Réc.	2 ans	XX→XXX	XX	XX	-	XX→XXX	XX	XX

X passable
XX bon
XXX très bon
- aucune intervention

4.5.d) Interprétation et discussion des résultats:

Avant de passer à l'interprétation et à la discussion proprement dites des résultats, nous tenons à rappeler le caractère particulier de nos évaluations. Chaque élève fut évalué selon des objectifs établis pour lui, selon sa situation propre, en septembre 1980. (voir les études de cas pour chacun en 4.5.c)

En conséquence, l'évaluation "très bon" pour un élève ne correspond pas nécessairement au même degré de progrès, quantitativement ni qualitativement, chez un autre élève avec la même évaluation. Pour conserver à nos évaluations un maximum d'objectivité, nous avons, autant que possible, utilisé des examens standardisés. Cependant, il faut bien souligner que ces examens n'étaient pas, à l'origine, conçus pour des malentendants, et de ce fait, ils ne peuvent fournir un aperçu totalement adéquat des progrès de nos élèves. Nous avons aussi utilisé des examens-maisons élaborés par nos intervenantes et où il entre nécessairement une part de subjectivité. Toutefois, malgré ces réserves, nous considérons que nos évaluations demeurent valables.

De plus, nous ne prétendons pas que tous les progrès accomplis par nos élèves sont le résultat de nos seules interventions pédagogiques supplémentaires. Le travail des titulaires, l'atmosphère qui règne à l'école, la vie familiale et sociale jouent aussi un rôle dans le processus d'apprentissage des malentendants.

Ceci dit, afin d'obtenir un aperçu d'ensemble des progrès de nos élèves, nous avons synthétisé nos études de cas dans le tableau 15 ci-dessus. Nous croyons pouvoir mieux ainsi tirer les conclusions qui s'imposent pour l'année 1980-81.

4.5.d) Interprétation et discussion des résultats: (suite)

1) Aperçu général:

Des progrès encourageants furent obtenus par presque tous nos élèves. En effet, deux élèves n'ont reçu que des évaluations "bon" et "très bon", parmi lesquels se trouve notre élève le plus handicapé. De plus, sept enfants sur huit ont obtenu un "très bon" dans deux de nos sept catégories. Le cas du huitième élève, qui n'a reçu que trois "bon" et cinq "passable", ce qui représente un résultat nettement inférieur aux autres -, nous permet de voir toute la complexité du processus d'apprentissage pour un élève handicapé auditif. Arrêtons-nous y brièvement. Dans son cas, plusieurs facteurs entrent en jeu:

- sur le plan scolaire: une adaptation difficule à la polyvalente où il n'y avait pas de service pour les malentendants (cette école appartenant à une autre commission Scolaire); un manque de sensibilisation de la part des professeurs, et même une certaine réticence de la part de quelques uns à enseigner à un malentendant; le peu de stimulation intellectuelle provenant de sa classe de EPSC; et un nombre d'interventions moindre à cause de conflits d'horaire entre le calendrier des écoles primaires et celui de la polyvalente.

- sur le plan familial: une situation familiale en train de se désintégrer et ne lui fournissant pas tout le soutien nécessaire durant cette année d'adaptation.

- sur le plan personnel: un retard de langage qui empêche sérieusement la communication avec ses professeurs et ses pairs. Cette difficulté semble l'amener à se couper ("tune out") de son environnement immédiat, (par exemple il "oublie" de porter ses contours d'oreilles), comportement qui ne peut qu'augmenter encore la distance sociale avec ses pairs et ses professeurs.

Par ailleurs, cet élève réussit bien là où la stimulation visuelle est plus forte (ateliers de menuiserie, cours de mathématiques), réussites

4.5.d) Interprétation et discussion des résultats: (suite)

qui sont la preuve d'un quotient intellectuel situé dans la moyenne supérieure.

Ceci dit, nous avions, cependant, des réserves sur la qualité d'intégration académique de cet élève, et nous avons cherché d'autres solutions pour combler ses besoins. Avec la collaboration du praticien social, C.S.S.O.- Maniwaki, nous avons put l'inscrire dans le programme pour malentendants à la Polyvalente Lucien Pagé à Montréal. Il était d'ailleurs très intéressé lui-même à s'y rendre. Mais, suite à la séparation de ses parents, il a dû déménager avec sa mère à Gatineau où il relèvera d'une autre commission scolaire pour 1981-82.

2) langage et communication:

C'est en français que les meilleurs résultats ont été obtenus: 18 "bon" et sept "très bon". Sans qu'aucun élève n'ait atteint le niveau de français correspondant à son âge, sept d'entre eux ont tout de même enregistré des progrès importants. Six de ces sept enfants, qui ont participé au projet toute l'année 1980-81, ont, en effet, vu le nombre de leurs "passable" diminuer depuis janvier 1981 de 10 à 6, leur "bon" augmenter de 12 à 15, et les "très bons" de 4 à 6.

De plus, si on examine la performance des cinq élèves qui ont participé au projet pour les deux années, on s'aperçoit que leurs progrès les plus importants ont été accomplis pendant la 2e année. Une vue d'ensemble des catégories de langage pour ces cinq élèves nous indique ce qui suit:

Evaluation de la 2e année comparées à celles de 1ère:

8 améliorations (c.a.d. un "passable" devient un "bon", etc.)
4 évaluations égales 3 détériorations (un "bon" devient" passable", etc.)

4.5.d) Interprétation et discussion des résultats: (suite)

Autrement dit, un peu plus de la moitié des évaluations démontre une amélioration pendant la deuxième année. Il y a certainement plusieurs raisons à cela: un meilleur programme d'interventions; un plus grand nombre d'interventions par semaine pour chaque élève; une orthopédagogue plus expérimentée; une plus grande sensibilisation, et en conséquence un effort plus grand et plus efficace de la part des titulaires, des parents, et parfois des pairs. Mais, il importe de souligner ces améliorations pendant la deuxième année parce qu'elles prouvent, selon nous, la nécessité d'une certaine continuité dans un programme pour malentendants.

Etant donné que l'amélioration du langage était notre première priorité, ces résultats sont satisfaisants et reflètent en partie l'efficacité de nos intervenantes, lesquelles n'ont pourtant aucune formation spéciale pour travailler avec les malentendants.

3) socialisation:

Il est important de noter que tous les huit élèves ont reçu au moins un "bon" dans la catégorie "socialisation". C'est surtout pendant la deuxième année que trois des cinq élèves qui ont participé au projet pendant les deux ans ont amélioré leurs habiletés en socialisation, y compris une élève provenant d'un milieu très défavorisé. Encore, la nécessité de continuité est démontrée.

Ces améliorations font, aussi, la démonstration de l'influence bénéfique des conseils et d'un soutien plus individualisés rendus possible cette année par l'addition d'une deuxième intervenante. En effet, chaque intervenante a pu consacrer plus de temps à chacun de ses malentendants.

Par ailleurs, selon nous, les progrès en socialisation sont en grande partie déterminés par l'habileté à communiquer. En d'autres mots, des progrès en communication entrainent la plupart du temps des progrès en socialisation.

4.5.d) Interprétation et discussion des résultats (suite)

Notre expérience en fournit la preuve. Aussi, nous pensons que, dans une démarche d'intégration scolaire des malentendants, les efforts doivent porter d'abord sur l'amélioration de la communication.

4) Mathématiques et connaissances générales:

En mathématiques les résultats sont plus nuancés. Les deux enfants qui ont travaillé cette matière avec nos intervenantes ont obtenu des évaluations "bon". Mais certains facteurs influencent ces résultats: l'un des enfants était placé dans une classe EPSC dont la moyenne scolaire n'était pas très élevée; et l'autre, notre enfant le plus handicapé, était dans une classe de récupération où il se classe par trois points au-dessus de la moyenne. Sur les six élèves dont nous avons les bulletins scolaires, quatre ont eu des résultats en dessous de la moyenne de leur classe en mathématiques.

C'est dans la catégorie des connaissances générales que les évaluations sont le plus faibles, probablement parce que ce sont les concepts abstraits qui sont les plus difficiles à acquérir pour les malentendants. Les bulletins scolaires de ces enfants et l'expérience quotidienne de nos intervenantes en témoignent également.

5) Résultats et retour aux hypothèses:

Les progrès notés ci-dessus en langage sont à relier directement à notre première hypothèse. Nous avons, en effet, avancé l'hypothèse qu'avec des interventions de soutien pédagogique supplémentaire, et supporté par un service d'orthophonie, le malentendant devrait améliorer sensiblement son langage et sa communication. Nous en avons une confirmation dans les évaluations de sept élèves. D'ailleurs, si nous avions pu obtenir un service d'orthophonie régulier pendant toute l'année, comme nous l'avons expliqué auparavant (voir 4.1.j.1 p.)

4.5.d) Interprétation et discussion des résultats: (suite)

nous croyons que nos élèves les plus handicapés auraient amélioré encore davantage leurs habiletés de communication.

En ce qui concerne notre deuxième hypothèse, ce sont les progrès en socialisation et les classements pour septembre 81 qui sont les indicateurs les plus pertinents. Notre proposition était qu'avec une aide pédagogique supplémentaire suivie et adaptée le malentendant devrait s'intégrer graduellement et plus efficacement dans son cheminement scolaire selon le modèle en cascades.

Comme en témoignent les évaluations "bon" en socialisation obtenues par les huit élèves, tous ont amélioré leurs relations avec leurs pairs. Ils ont établi ou consolidé des liens d'amitié; quelques uns ont passé des moments de crise pour émerger avec une plus grande confiance en soi; et les plus âgés se sont valorisés à leur propres yeux en participant aux sports et aux danses à l'école.

En examinant les classements pour septembre 1981 (voir les bulletins scolaires et le tableau no 3, p. 5) on constate que 7 élèves sont passés à un niveau plus élevé; quant au huitième, 12.7 ans, il monte en "7e" pour une année de revision avant de commencer un programme de EPSC au niveau secondaire en 1982. Cependant, ces promotions ne signifient pas que les élèves ont fait assez de progrès pour être classés à un niveau plus intégrant et plus normal selon le système en cascade (revoir tableau no 4, p. 6). Ils restent, tous, au même échelon. Il est clair qu'ils ont tous fait des progrès importants, mais ils continuent toujours d'avoir besoin d'un soutien pédagogique supplémentaire et quelques uns nécessitent aussi un service d'orthophonie.

Ce sont ces indicateurs et nos évaluations globales qui nous amènent à conclure que sept de nos huit élèves sont plus intégrés académiquement et socialement qu'ils l'étaient il y a deux ans. Ces conclusions confirment donc notre

4.5.d) Interprétation et discussion des résultats: (suite)

deuxième hypothese.

En somme, malgré que nous n'ayions pas obtenu un succès à cent pourcent, ces résultats confirment largement nos deux hypothèses de départ. Mais il est important de souligner qu'ils ont été obtenus avec les élèves dont le handicap n'atteint pas le niveau "profond". Dans l'état actuel des ressources disponibles à la Commission Scolaire de la Haute Gatineau, nous ne sommes pas capables d'enseigner adéquatement aux élèves classés comme "sourds", c'est-à-dire ceux ayant un handicap profond. Les deux enfants qui faisaient partie du projet dans sa première année et qui ont des handicaps profonds ont dû être transférés à L'ISM. et à la C.E.C.M. (Montréal) où il y a justement les ressources spéciales que nous ne possédons pas. Les rapports officiels et les observations de leurs parents indiquent d'ailleurs qu'ils se sont très bien adaptés dans cet environnement de communication totale et ont fait de nets progrès sur les plans académique et social. Quant aux enfants eux-mêmes, malgré la fatigue occasionnée par le voyagement hebdomadaire (8 heures aller et retour) et malgré qu'ils soient séparés de leurs parents, ils semblent se plaire beaucoup dans ce milieu. En vacances chez lui cet été, l'un deux a même demandé chaque jour à sa mère, en langage des signes, combien de jours il lui restait à attendre avant de retourner à son école à Montréal. Pour l'instant tout ceci nous incite à conclure que c'est seulement avec des ressources du type de celles disponibles à Montréal que des enfants ayant un handicap profond peuvent poursuivre leur scolarité avec succès et se développer au maximum.

Quant à l'enfant qui demeure à Maniwaki et dont le handicap est sévère (8.11 ans en 2e Réc.) nous devions pouvoir assurer son intégration scolaire selon une approche oraliste, mais nous ne disposons pas de ressources adéquates qui pourraient nous permettre de connaître son degré réel de compréhension.

4.5.d) Interprétation et discussion des résultats: (suite)

Tout en louant la motivation de cet enfant, son titulaire a avoué, à la fin de l'année: "je ne sais toujours pas si je lui ai vraiment donné tout ce qu'il pouvait recevoir." Nous sommes donc forcés de nous poser la question: pouvons-nous vraiment donner une scolarisation adéquate à cette enfant? Sans autres ressources que celles dont nous disposons maintenant, la réponse n'est pas prometteuse.

La pénurie de ressources pour les malentendants est en effet un problème complexe résultant de plusieurs facteurs, entre autres:

- au Québec en général il n'y a pas suffisamment d'orthophonistes et de professeurs spécialement formés pour travailler avec les malentendants;

- les spécialistes existants sont souvent réticents à travailler dans les régions éloignées des grands centres;

- à cause de la convention collective axée sur la sécurité d'emploi, les professeurs sont affectés selon leur seniorité, ce qui a pour effet qu'une commission scolaire ne peut pas garantir qu'un spécialiste une fois engagé pourra continuer à travailler avec une clientèle particulière;

- mais, c'est surtout un facteur économique qui empêche la véritable réussite d'un programme local d'intégration du type de celui dont nous aurions besoin à la Commission Scolaire de la Haute Gatineau ayant un ou deux handicapés sévères à profond. Le Dr. Richard Brill de Gallaudet College souligne qu'actuellement, aux Etats-Unis, il est nécessaire d'avoir une inscription de 1000,000 élèves dans une commission scolaire, ou dans des commissions scolaires coopérantes, pour pouvoir regrouper suffisamment d'enfants ayant une déficience sévère à profond ("prelingually deaf") pour justifier les frais des services auxiliaires nécessaires à un programme d'intégration. (Brill, 1978:168).

4.5.d) Interprétation et discussion des résultats: (Suite)

Ce bref examen des différentes dimensions du problème rencontré à la Commission Scolaire de la Haute Gatineau nous amène à nous demander dans quelle mesure une commission scolaire rurale peut effectivement bâtir un programme d'intégration pour malentendants sévèrement handicapés. En principe, elle devrait avoir les moyens de le faire, mais à l'heure actuelle sans l'assurance d'une aide supplémentaire de la part des spécialistes nécessaires, la qualité de l'intégration ne peut qu'être problématique. Dans ces conditions, on est en droit de se demander si un enfant, ayant un handicap auditif sévère, peut réellement "bénéficier d'une éducation qui favorise le plein épanouissement de sa personnalité"? 1

1. Gouvernement du Québec, préambules de la Loi du ministère de l'Education (S.R.Q., 1964, chap. 233) et de la Loi du Conseil supérieur de l'Education (S.R.Q., 1964, chap. 234).

5. IMPACT SOCIAL

5.1: Mesures prises pour sensibiliser:

a) les parents:

1- lettre leur expliquant le projet.

2- contacts téléphoniques, assez réguliers, par la personne responsable de l'adaptation scolaire et les intervenantes pour les informer du travail de leur enfant.

3- rencontres informelles et individuelles avec la personne responsable de l'adaptation scolaire: discussions du P.E.I. et les interventions (octobre) et de leur implication lors des études de classement (mars).

4- encouragement à participer aux réunions de l'A.Q.E.P.A.

5- lettre leur expliquant le raisonnement et les démarches de la responsable de l'adaptation scolaire en vue d'obtenir des évaluations psychologiques adaptées pour chaque malentendant. (Pour les démarches afin d'obtenir ce service, voir Annexe no 7).

6- invitation à venir observer les interventions individuelles.

7- contacts personnels avec chaque parent à la suite des évaluations à la fin de chaque année: recommendations de l'orthopédagogue et de l'orthophoniste.

8- à la demande du comité de parents de chacune des écoles, des réunions d'information sur le service aux malentendants ont été organisées par la responsable de l'adaptation scolaire.

9- rencontre informelle de groupe avec l'équipe à la fin de chaque année afin de discuter du déroulement du projet et des améliorations à apporter au service pour les malentendants.

10- questionnaire aux parents à la fin de la 2e année afin de connaître leur évaluation du projet. (voir annexe no 8).

5. IMPACT SOCIAL: (suite)

5.1 Mesures prises pour sensibiliser: (suite)

b) les professeurs:

1) deux rencontres d'information pour tous les professeurs intéressés:

- l'orthopédagogue: information sur la déficience auditive
- l'orthophoniste: sensibilisation au travail de l'orthophoniste

2) information disponible au service d'adaptation scolaire:

- Document de sensibilisation, L'enfant handicapé auditif à l'école, M.E.Q., Direction général du développement pédagogique, 1980.
- Disque de sensibilisation à la déficience auditive, "Qu'entendent-ils"?
- Brochures sur la déficience auditive:
  - "Pour bien m'entendre avec mon oreille". AQEPA
  - Gauthier, Monique et Josette LeFrançois: 6 brochures sur le déficient auditif et les moyens de l'éduquer. (Voir bibliographie).
- Martin-Laval, Henri: La Psychologie du sourd: Mythe ou réalité?
- Revue: Entendre

3) contacts personnels des intervenantes avec les titulaires des malentendants et avec les autres professeurs pour présenter le cas de chaque enfant malentendant au commencement de l'année.

4) liste de 17 conseils d'ordre pratique préparée par les intervenantes du projet et distribuée aux titulaires et autres professeurs (voir annexe no 1).

5) échanges entre les titulaires et les intervenantes avant et après les interventions.

6) participation des titulaires aux études de classement.

7) table-ronde volontaire organisée chaque année par l'équipe pour les titulaires et le professeurs spécialistes: échanges sur les étapes du projet et discussion des recommendations pour améliorer le service aux malentendants.

5. IMPACT SOCIAL: (suite)

5.1 Mesures prises pour sensibiliser (suite)...

b) les professeurs (suite)

8) évaluation orthopédagogique donnée à chaque titulaire au commencement de l'année.

9) certaines informations sur l'évaluation psychologique transmises au titulaire concerné par la responsable de l'adaptation scolaire (après les autorisations requises).

10) observations des intervenantes et du chercheur dans les classes des malentendants, suivies d'échanges avec les titulaires.

11) deux questionnaires d'évaluation:

A) évaluation hebdomadaire par les titulaires et les spécialistes concernés sur les habiletés de communication du malentendant voir annexe no 4)

B) questionnaire sur le projet et leur expérience d'enseignement à un malentendant, à la fin de l'année 1980-81. (Voir annexe no 9).

c) les élèves entendants:

1) audition et discussion du disque "Qu'entendent-ils?" dans plusieurs classes.

2) explications du titulaire du rôle des intervenantes auprès des malentendants.

3) contacts personnels avec les intervenantes.

d) autres:

1) rencontre de sensibilisation et d'information avec les directeurs des écoles et les responsables des services (utilisation du disque, "Qu'entendent-ils?".

2) rencontre de l'équipe avec le directeur de l'enseignement afin d'étudier les améliorations possibles pour l'année 1981-82.

5.2) Résultats de l'impact social:

a) les parents:

1) résultats principaux du questionnaire et des rencontres:

- 6 familles sur 8 ont répondu qu questionnaire.
- tous ces parents étaient au courant du projet pour leur enfant.
- 4 couples ont trouvé que leur enfant a beaucoup profité du projet.
- 4 couples ont estimé que la collaboration demandée était normale, cependant les parents de l'enfant le plus handicapé ont demandé que l'école soit plus exigeante.
- 5 couples ont constaté que leur enfant parle beaucoup au sein de la famille et sur tous les sujets qui l'intéressent.
- changements de comportement de l'enfant, dans la famille, à l'école et avec ses pairs, selon l'évaluation des parents:

  3 cas: changements "normaux"

  2 cas: aucun changement

  1 cas: changements importants (le plus handicapé)

2) améliorations recommandées par les parents au service pour les malentendants (synthèse du questionnaire, des rencontres et des entrevues):

A) Spécialistes pour les malentendants:

1. orthophoniste pour un service régulier.
2. professeur(s) formé pour l'enseignement aux malentendants et qui peut aussi aider les titulaires.

B) Mise sur pied de mécanismes de rencontres régulières entre les intervenants et les parents.

C) Sensibiliser davantage tout le milieu scolaire aux besoins et aux moyens de travailler avec un malentendant.

b) les professeurs:

1) résultats principaux du questionnaire à la fin de l'année 1980-81

(6 sur 11 répondants (titulaires et spécialistes) dont 4 étaient nouveau dans le projet en septembre 1980).

5.2) Résultats de l'impact social: les professeurs (suite)

A) manque de préparation pour enseigner à un malentendant: 5 cas.

B) attitude vis-à-vis le défi d'enseigner à un malentendant:

5: positive, avec l'assurance de recevoir une aide supplémentaire à cause du projet-pilote.

1: incertitude et insécurité (manque de préparation et peur de ne pas pouvoir répondre aux besoins-titulaire du handicapé sévère).

C) difficultés propres à enseignement à un malentendant:

3: manque de formation préalable.
2: devoir s'assurer de la compréhension de l'abstrait.
2: sensibiliser les entendants aux problèmes du malentendant.
1: difficulté à se faire comprendre avant que l'enfant soit appareillé.
1: gêne occasionnée par le micro du Phonic Ear et difficulté à se faire comprendre assez vite (prof, éducation physique).

D) ressources utilisées pour mieux travailler avec le malentendant:

5: journée de sensibilisation et d'information par l'orthopédagogue y inclus l'écoute du disque "Qu'entendent-ils"?
4: information donnée par la responsable de l'adaptation scolaire.
6: contacts personnels avec les intervenantes.
2: utilisation du disque "qu'entendent-ils?" dans leur classe.

E) changements d'attitude et comportement envers le malentendant:

5: changements positifs: raisons: la sensibilisation et l'information sur le handicap; une meilleure connaissance des problèmes d'apprentissage du handicapé; la grande motivation de l'enfant.

6: changements de comportements devant l'enfant: plus d'attention et plus de patience, nombreuses répétitions supplémentaires, se placer pour obtenir la meilleure interaction verbale et gestuelle possible avec l'enfant, lui donner plus d'occasions de s'exprimer.

2) améliorations à apporter au service aux malentendants, (synthèse du questionnaire, des rencontres et des entrevues avec les professeurs):

A) meilleure sensibilisation et formation spéciale avant d'être responsable d'un malentendant. (Plusieurs veulent au moins 3 demi-journées de formation par année);

B) formation pratique supplémentaire sur les moyens pédagogiques à utiliser avec les malentendants (tant pour les parents que pour les professeurs) ;

5.2) Résultats de l'impact social: les professeurs (suite)

C) système de rencontres régulières de l'équipe qui intervient auprès de chaque malentendant (le titulaire, les spécialistes et les intervenantes);

D) appareillage de l'enfant le plutôt possible, préférablement avant son entrée à l'école;

E) continuation du programme d'aide pédagogique individuelle et supplémentaire pour chaque malentendant;

F) service d'un(e) psychologue scolaire sensibilisé(e) à tous les handicaps (actuellement il n'y a pas un tel service à la Commission Scolaire de la Haute Gatineau);

G) utilisation du disque "Qu'entendent-ils?" dans toutes les classes du primaire afin de sensibiliser les élèves entendants;

H) au moment du classement des élèves veiller le plus possible à ne pas placer des caractériels ou des élèves ayant des troubles de comportement dans la même classe qu'un malentendant;

I) dès septembre, formulation d'un P.E.I. pour chaque malentendant avec les intervenants concernés; il est souhaitable de partager les objectifs du P.E.I. avec l'enfant lui-même;

J) aide financière aux familles défavorisées pour défrayer l'achat des piles pour les appareils auditifs;

K) étant donné le lien étroit qui s'établit entre des enfants malentendants et leurs professeurs et étant donné les besoin de continuité dans un programme d'intégration, permettre au malentendant de connaître à l'avance le professeur qu'il aura l'année suivante en le plaçant dans sa classe durant la dernière semaine de l'année, par exemple.

c) les élèves entendants:

Dans les quelques classes où on a utilisé le disque de sensibilisation au handicap auditif, les titulaires ont remarqué un grand intérêt de la part de tous les élèves, y compris le malentendant. Dans deux cas au moins, la démonstration et la discussion sur les difficultés à surmonter pour un malentendant ont aidé les élèves entendants à devenir beaucoup plus patients avec les enfants handicapés, lesquels ont pu, à cause de cela, se faire des amis dans la classe et être mieux acceptés par le groupe.

5.2.b) Résultats de l'impact social: les professeurs (suite)

2) améliorations à apporter (suite)

d) les administrateurs:

Les directeurs des écoles ont exprimé leur meilleure compréhension des problèmes de travail avec un malentendant après la rencontre de sensibilisation et d'information. Nous avons noté leur volonté d'organiser les meilleurs classements possibles et de fournir les locaux les plus propices aux apprentissages de ces enfants.

Avec la collaboration de la responsable scolaire, le directeur de l'enseignement a mis sur pied une meilleure concentration des services pour les malentendants (axée sur deux pôles principaux) pour 1981-1982.

6. Recommandations:

Après deux années d'expérimentation de notre programme de scolarisation pour malentendants, nous avons bénéficié des suggestions de plusieurs groupes pour arriver à formuler nos recommandations, à savoir, les titulaires et les professeurs spécialistes, les parents, les experts comme les orthophonistes et les psychologues, et les membres de l'équipe elle-même. Nous avons, ensuite, comparé nos recommandations avec celles de Richard Brill (1978) dans son étude de 12 programme d'intégration aux Etats-Unis. Etant donné que Brill se concentra exclusivement sur les sourds pré-linguals, ses recommandations et les nôtres ne sont pas entièrement comparables. Cependant, nous sommes impressionnés par le grand nombre de recoupements entre les deux études. Aussi, nous n'hésiterons pas à reprendre les recommandations de Brill lorsqu'elles s'appliquent directement à notre sujet et nous le noterons à chaque fois dans le texte.

Nos recommandations, et les explications qui les soutiennent, sont regroupés dans les sous-catégories suivantes: A) Intérêts généraux,

6. Recommandations (suite)

B) Intérêts administratifs, C) Intérêts de personnel, D) Intérêts pédagogiques, E) Intérêts d'évaluation, F) Intérêts de socialisation, G) Recherche nécessaire.

A) Intérêts généraux:

1- RECOMMANDATION: Que des études de cas soient réalisées et mises à jour régulièrement afin de connaître la situation réelle de chaque enfant malentendant sur les plans académiques et sociaux.

EXPLICATION: Cela permettrait de s'assurer que la scolarité en cours remplit vraiment les objectifs poursuivis pour chacun.

La justification première pour l'intégration des malentendants avec les entendants est que cela donne au malentendant l'occasion de vivre dans un monde entendant, de faire face au mêmes types de problèmes que les autres enfants, de se préparer de façon plus réaliste à l'age adulte, et de se faire des amis parmi les entendants. De plus, cela doit permettre aux enfants entendants de devenir plus compréhensifs face à la déficience auditive.

Toutes ces raisons sont souvent invoquées par les administrateurs, les professeurs, et les parents. Mais, beaucoup des personnes impliquées dans l'éducation des déficients auditifs note que la grande majorité des enfants malentendants présentent un certain retard sur le plan académique à cause de leur handicap de langage et à cause d'un écart de communication entre le malentendant et son(ses) professeur(s) aussi bien qu'entre lui et ses pairs.

Essentiellement, comme Brill l'a remarqué (1978:166), la question qui se pose est celle de l'importance respective de la socialisation et de la performance académique dans une situation où, le plus souvent, il est impossible que l'enfant réussisse également sur les deux plans. Plusieurs parents reconnaissent qu'ils doivent faire un choix entre les deux, et ils prennent leur décision

6. Recommandations (suite)

consciencieusement. D'autres parents, ayant de la peine à admettre les difficultés d'apprentissage académique posées par l'handicap de leur enfant, accordent d'emblée la priorité à la socialisation; il leur apparaît essentiel que leur enfant soit intégré au monde entendant. Mais, on peut se demander dans quelle mesure un malentendant est socialement intégré lorsqu'il a besoin d'une aide spéciale et constante. Dans quelle mesure peut-on reléguer au second plan le développement intellectuel d'un enfant pour répondre à des priorités de socialisation telles que perçues par les parents entendants?

En somme, pour être en mesure de porter un jugement adéquat pour chaque malentendant, il importe de constamment évaluer et re-évaluer sa situation sur les plans académiques et sociaux.

2- Qu'une série d'actions soient développées pour impliquer davantage les parents dans la scolarisation de leur enfant. En voici quelques exemples fournis par notre projet-pilote:

a) sensibilisation continue des parents quant à la question d'efficacité de la scolarisation de leur enfant intégré avec les entendants (voir annexe no 10 pour une série de questions que les parents doivent poser aux programmes d'intégration);

b) P.E.I. écrit élaboré et partagé avec les parents chaque automne;

c) rencontres régulières pendant l'année (un minimum de trois a été suggéré par les professeurs);

d) invitation à visiter leur enfant dans sa classe et au moment des interventions;

e) encouragement à participer aux activités de l'AQEPA;

f) mise au point d'un ensemble de jeux éducatifs et d'information ("Parents Kit") spécialement conçu pour les malentendants de niveau préscolaire, ensemble qui pourrait être vendu ou prêté.

6. Recommandations: (suite)

EXPLICATION: La participation des parents est d'une importance critique dans la scolarisation d'un déficient auditif, et plus le handicap est sévère plus les parents ont besoin de support pour leur participation. Ils ont besoin d'information sur les types et la localisation des programmes et sur les moyens de faire leur choix entre ces programmes. Trop souvent les parents basent leurs décisions concernant la scolarisation de leur enfant seulement sur leurs impressions, sans connaissance objective de la situation, et il arrive que l'enfant reste dans un programme qui ne l'aide pas adéquatement. Tant les éducateurs que les parents eux-mêmes ont souligné le rôle vital à jouer par les parents: qu'on pense à Brill 1978:149-161; Katz et Al, 1978; Kilpatrick, Irene D. 1976; Mindel et McCay, 1971; Shepherd, Bruce, 1973; Tracey, Louise, d.i. (voir bibliographie).

3- RECOMMANDATION: Que toutes les personnes en contact avec un malentendant, les parents, les enseignants, et les autres, évitent de poser des questions dont la réponse peut être qu'un "oui" ou qu'un "non" et les formulent plutôt de façon à ce que la réponse indique si le malentendant a vraiment compris ce qu'on lui demandait.

EXPLICATION: Tous nos enfants utilisent la communication orale, mais notre expérience d'interventions a montré que souvent ils ne comprennent pas bien ce qu'un leur dit. Confrontés à des questions qui demandent seulement un "oui" ou un "non", les malentendants apprennent vite à faire un signe de la tête ou a donner la bonne réponse verbalement sans jamais amplifier leurs réponses. Le(la) questionneur(euse) pense alors que l'enfant comprend, mais il peut simplement avoir deviné la réponse souhaitée sans réellement comprendre la question.

6. Recommandations: (suite)

4- RECOMMANDATION: Qu'une étude soit entreprise conjointement par les Ministères des Affaires Sociales et de l'Education pour la mise au point d'une politique d'incitation (conselling professionnel et facilité d'emploi, soutien financier, facilité de logement, etc.) des familles ayant un enfant sévèrement à profondément handicapé à déménager vers les grands centres où sont concentrées les ressources spécialisées et où leur enfant aurait une meilleure chance d'intégration au monde entendant.

EXPLICATION: Plusieurs raisons motivent la suggestion d'une telle politique. Tout d'abord, dans les régions rurales où la population est dispersée, il est difficile de réunir suffisamment de malentendants handicapés sévèrement à profond pour justifier l'engagement des spécialistes dont ils ont besoin. Comme nous le disions à la section 4.5.d.5, Brill (1978:168) souligne qu'aux Etats-Unis une commission scolaire (ou des commissions scolaires coopérantes) doit avoir une inscription de 1000,000 élèves pour pouvoir faire avec les spécialistes nécessaires un véritable programme d'intégration.

De plus, les parents de malentendants étant souvent réticents à laisser partir leur enfant, une telle politique éviterait la séparation des enfants d'avec leur famille et les difficultés psycho-sociales qui en découlent souvent, en même temps qu'elle diminuerait le nombre de familles d'accueil à recruter et à subventionner.

D'ailleurs, il est possible que, même avec des budgets adéquats, la question du recrutement des spécialistes pour les régions éloignées (orthophonistes, professeurs, psychologues et praticiens sociaux spécialement formés pour travailler avec les handicapés auditifs sévères et profonds) demeure. Il semble, en effet, que la majorité des spécialistes veuillent rester autour des grandes villes. Aussi, eu lieu de tenter de résoudre ce problème par des primes de sa-

6. Recommandations: (Suite)

laires, l'application d'une politique comme celle que nous proposons reviendrait probablement moins cher à l'Etat.

Enfin, il faut souligner l'importance de plus en plus grande des spécialistes nécessaires aux enfants sévèrement à profondement handicapés. Car comme le font remarquer plusieurs observateurs (Mindel et McCay, 1971:104; Vennat, 1981:3), aujourd'hui, les malentendants risquent davantage que par le passé d'être éloignés du monde entendant. Au début du siècle, beaucoup de gens n'avaient que quelques années de scolarité et réussissaient à se trouver de l'emploi dans des travaux manuels. Les handicapés auditifs à faible scolarité trouvaient plus facilement à s'intégrer professionnellement. Mais avec les changements technologiques, le développement de la bureau-cratie, il faut maintenant un niveau d'instruction plus élevé et une certaine flexibilité pour se trouver du travail, et les handicapés ne font pas exception à la règle. A cela il faut ajouter le fait que notre société devient plus en plus audio-visuelle tant au niveau de l'emploi que dans les activités de loisirs. Sans un éducation adéquate, c'est-à-dire faite par des spécialistes autour les grands centres où ils auront la possibilité de trouver une communauté qui partage leur handicap, les malentendants risquent de se retrouver encore plus à l'écart, intellectuellement et sociallement, du monde entendant.

5- RECOMMANDATION: Que le Ministère des Affaires Sociales accorde une aide financière aux familles défavorisées pour l'achat des piles nécessaires aux appareils auditifs de leur enfant handicapé.

EXPLICATION: Les titulaires des malentendants ont remarqué que souvent les familles défavorisées éprouvent des difficultés à renouveler les piles nécessaires aux appareils auditifs. Comme le fonctionnement de ces appareils est absolument

6. Recommandations: (suite)

nécessaire pour une bonne participation dans les classes, il faut pouvoir être assuré en tout temps de la disponibilité des piles.

6- RECOMMANDATION: Avant d'organiser un programme d'intégration pour les élèves sévèrement à profondément handicapés, qu'on étudie sérieusement les caractéristiques socio-économiques de la population cible.

EXPLICATION: Aux Etats-Unis les études montrent clairement une correspondance entre le niveau socio-économique de la famille et la chance d'un enfant sévèrement handicapé de réussir dans un programme d'intégration. Les enfants venant de foyers où les parents ont les ressources (du temps, des moyens financiers, et de l'éducation) pour fournir une aide spéciale à leur enfant dès les années du pré-scolaire ont une meilleure chance de s'intégrer au monde entendant. (Brill, 1978:168-69). Louise Tracey, de la John Tracey Clinic en Californie où se donne un des meilleurs programmes oraliste en Amérique, insiste sur la famille comme facteur déterminant dans le succès d'un enfant de s'intégrer à un programme oraliste. Sa déclaration sous-entend que les parents doivent travailler beaucoup avec leur enfant dans les années pré-scolaires. Or, pour être efficace, ce travail nécessite pratiquement qu'un parent reste à la maison pour travailler avec l'enfant en question, que les parents aient le temps et l'argent pour participer aux réunions de sensibilisation, acheter le matériel de stimulation, etc. A une époque où les familles monoparentales deviennent de plus en plus nombreuses, et où beaucoup de familles ont besoin de deux salaires pour vivre, les possibilités de réalisation d'une telle entreprise sont limitées aux plus favorisées.

B) Intérêts administratifs:

7- RECOMMANDATION: Qu'on centralise les services aux malentendants dans une seule école pour chaque commission scolaire et qu'on y applique un programme d'intégration.

6. Recommandations: (suite)

EXPLICATION: Cette stratégie de centralisation implique de faire voyager davantage les enfants handicapés que les spécialistes. Elle offre plusieurs avantages, parmi lesquels:

- une meilleure utilisation du temps des spécialistes: ils peuvent passer plus de temps directement avec les enfants;
- une augmentation du temps consacré à la collaboration des spécialistes avec les titulaires;
- une augmentation des possibilités d'intervention individuelle en classe régulière avec l'enfant - la possibilité d'expérimentation un véritable "team-teaching";
- une plus grande efficacité dans la sensibilisation du milieu scolaire (la direction, les titulaires, les pairs entendants, et le personnel en général) due à cette concentration dans une même école;
- la possibilité, pour les malentendants plus âgés, d'agir comme modèles pour les plus jeunes;
- et la possibilité de créer une salle de ressources spéciales pour les malentendants (Bowman, 1973).

8- RECOMMANDATION: Qu'un calendrier régulier de rencontres entre les titulaires et les spécialistes soit mis sur pied.

EXPLICATION: Tous les professeurs impliquées dans le projet ont demandé que les rencontres se fassent sur une base régulière afin de mieux coordonner leur travail avec celui des intervenantes, lesquelles ont, pour leur part, observé que les moments de pause-café ou juste avant et après une période ne suffisent pas pour assurer une telle coordination.

9- RECOMMANDATION: Qu'on évite de classer les malentendants avec les caractériels et/ou les enfants présentant des problèmes de comportement.

6. Recommandations: (Suite)

EXPLICATION: Etant donné que dans un lieu donné les appareils auditifs amplifient tous les sons, un élève bruyant peut facilement empêcher l'écoute et la compréhension d'un malentendant. Une atmosphère de calme est un pré-requis absolu pour permettre à un malentendant de suivre avec succès son programme d'intégration.

10- RECOMMANDATION: Qu'on améliore et intensifie le processus de dépistage des malentendants, surtout pour les pertes légères et modérées.

EXPLICATION: C'est un fait reconnu que plus un enfant est dépisté jeune, il a la possibilité de s'intégrer au monde entendant. Depuis 1976 le Ministère des Affaires sociales travaille à l'amélioration du dépistage précoce des malentendants (voir Rapport du Groupe de Travail, 1977), mais il y a encore beaucoup de pertes d'audition légères à modérées qui passent inaperçues jusqu'à ce que l'enfant se trouve en difficulté d'apprentissage à l'école. Le dépistage précoce exige une meilleure collaboration avec les agents du M.A.S., et surtout que la commission scolaire soit informée dès la découverte d'un problème d'audition par un médecin. On pourrait aussi inclure sur la feuille d'inscription annuelle de chaque enfant une question concernant les maladies qu'il a contractées dans l'année écoulée.

11- Que soient intensifiés les efforts de sensibilisation de toute la population à la déficience auditive et que, parmi les moyens employés, figurent par exemples:

- pour les parents et la population en général: la transmission d'information dans les mass media et durant l'émission Passe-Partout, et dans les campagnes de l'AQEPA;
- pour les élèves entendants, les comités de parents, le corps enseignants: l'utilisation du disque de sensibilisation "Qu'entendent-ils?" et d'autres moyens audio-visuels;

6. Recommandations: (Suite)

- la constitution d'une bibliothèque de référence sur la déficience auditive dans l'écile choisie pour le programme d'intégration (voir recommandation no 7);
- l'intégration au programme scolaire d'une série de visites et/ou de conférences par des sourd(e)s adultes qui puissent servir de modèles et démystifier les handicapés auprès des jeunes.

Explication: De temps à autre nos élèves plus âgés ont exprimé des difficultés avec leurs pairs et leurs professeurs, surtout à la polyvalente où il n'y avait pas de programme de sensibilisation. Ces difficultés vont certainnement entraîner des effets psycho-sociaux chez les malentendants. En autres mots, l'attitude du monde entendant est et sera toujours critiqué pour la probabilité aussi bien que pour la possibilité d'intégration des malentendants. (Martin-Laval, 1980:43-44). Les commissions scolaires et autres organismes du gouvernement ne devraient donc pas lésiner sur les efforts de sensibilisation de la population.

12- RECOMMANDATION: Que la préparation en vue d'un programme d'intégration scolaire s'adresse à tout le personnel dans l'école et non seulement aux titulaires des malentendants, et qu'elle soit réalisée avant l'arrivée des handicapés à l'école.

EXPLICATION: Trop souvent les programmes d'intégration ne prévoient qu'une sensibilisation informelle des intervenantes et des titulaires impliquées. Tous nos professeurs ont déploré le manque de préparation, des autres membres du personnel et le leur également, à recevoir des malentendants et ont exprimé le besoin d'une formation préalable et continue pour tout le monde.

13- RECOMMANDATION: Qu'on assure la continuité et la régularité des services supplémentaires nécessaires aux malentendants. Ceci implique plusieurs actions de la part des administrateurs, entre autres:

6. Recommandations: (suite)

- qu'ils trouvent les moyens pour que les spécialistes continuent à travailler régulièrement avec leur clientèle handicapée;
- qu'ils rendent disponibles et réguliers les services d'orthophonie et d'audiologie, pour les enfants à qui ils sont nécessaires;
- qu'ils favorisent l'établissement de liens étroits entre les malentendants et leurs professeurs, par exemple, en incitant ceux-ci à une plus grande disponibilité après les heures de classe, à plus d'attention à l'égard des malentendants, et en faisant en sorte que ces derniers connaissent à l'avance le professeur qu'ils auront l'année suivante.

EXPLICATION: Notre expérience a prouvé qu'avec une régularité dans les services, les malentendants font plus de progrès vers leurs objectifs académiques et sociaux. De plus, comme nous le disions plus tôt, aux Etats-Unis, les recherches ont montré qu'un malentendant établit une relation privilégiée avec son professeur alors que les entendants le font plutôt avec leurs pairs. Il nous paraît, donc, important de respecter ce besoin particulier des malentendants.

14- RECOMMANDATION: Que le Ministère de l'Education reconnaisse la nécessité et donne aux commissions scolaires les moyens d'engager des professeurs formés pour enseigner aux enfants sévèrement à profondement handicapés, tant pour les classes d'intégration que pour les classes fermées. Cette politique nécessite implicitement le support pour la formation de ces spécialistes.

EXPLICATION: Nous avons mentionné cette recommandation en passant au-dessus (voir Recommandation no 4), mais nous le soulignons ici séparément. Notre échec face aux deux enfants profondément handicapés, le progrès limité avec notre enfant sévèrement handicapé, et au contraire le succès des programme d'intégration aux Etats-Unis noté par Brill (1978:171) prouvent l'importance de cette recommandation.

6. Recommandations: (suite)

C) Intérêts du personnel:

15- RECOMMANDATION: Qu'un programme de formation spéciale et de perfectionnement soit mis au point à l'intention des titulaires et autres professeurs impliqués avec les malentendants et que ce programme contienne entre autres:

- des journées de perfectionnement dirigées par des professeurs ou des superviseurs expérimentés;
- des visites en classe par les superviseurs afin de prodiguer aux titulaires l'aide et les conseils pratiques nécessaires;
- des journées d'observation du travail d'un professeur expérimenté.

EXPLICATION: Tous nos professeurs impliqués ont exprimé le besoin d'un tel programme.

16- RECOMMANDATION: Qu'avec la collaboration du Ministère des Affaires Sociales, un praticien social soit attaché à la commission scolaire pour travailler avec les familles des malentendants.

EXPLICATION: Plusieurs de nos malentendants vivent dans des situations familiales difficules lesquelles ont une influence négative sur leur attitude et leur travail à l'école. Depuis le début du projet nous avons eu la collaboration d'un praticien social attaché au C.S.S.O. Maniwaki, mais nos professeurs se sont sentis souvent débordés par les problèmes de certains enfants du fait qu'ils n'ont ni la formation ni le temps d'aider les familles en question. Alors, ce sont ces professeurs qui demandent l'aide d'un praticien social qui soit attaché à la commission scolaire même et qui puisse être davantage disponible pour travailler avec les élèves en difficulté et avec leurs parents.

6. Recommandations: (suite)

17- RECOMMANDATION: Qu'un P.E.I. (Programme d'Enseignement Individuel) écrit soit bâti au commencement de l'année pour chaque malentendant par le titulaire, l'intervenant, et le responsable de l'adaptation scolaire, et que les objectifs de ce programme soient partagés avec les parents, la direction, les autres professeurs impliqués, et l'enfant lui-même.

EXPLICATION: La nécessité d'écrire un P.E.I. force le titulaire, l'intervenant, et le responsable de l'adaptation scolaire à être plus précis et réalistes dans leur planification. L'implication de toutes les personnes concernées et plus particulièrement des parents et de l'enfant lui-même favorise une meilleure coordination des efforts et une plus grande concentration sur les objectifs visés.

18- RECOMMANDATION: Que le nombre d'interventions faites par le professeur itinérant auprès d'un malentendant intégré soit de 4 fois par semaine et préférablement une période chaque jour.

EXPLICATION: Comme nous l'avons fait remarquer dans la discussion des résultats de notre recherche, nous jugeons que l'augmentation du nombre d'interventions de 2 à 4 fois par semaine par enfant a largement contribué aux meilleurs résultats obtenus pendant la 2e année du projet. Par contre, quand les conflits d'horaires avec les élèves à la polyvalente ont diminué ce nombre d'interventions prévu, nos intervenantes ont observé chez les malentendants concernés des reculs et des retards dans l'apprentissage.

19- RECOMMANDATION: Que l'horaire des interventions supplémentaires pour un malentendant intégré soit tel que l'enfant ne manque pas l'enseignement régulier et essentiel donné par son titulaire.

EXPLICATION: Il faut reconnaître qu'un enfant qui reçoit une aide pédagogique supplémentaire ne reçoit pas un enseignement "additionnel";

6. Recommandations: (Suite)

il bénéficie seulement d'un enseignement plus individualisé et adapté à ses besoins. Pourtant, s'il lui manque des notions ou des connaissances importantes dispensées dans l'enseignement régulier pendant le temps qu'il passe avec l'intervenant, il faudra ensuite ajouter à la tâche de ce dernier la récupération de la matière non acquise. Pour surmonter cette difficulté on a jusqu'à maintenant utilisé le temps de l'éducation physique ou une période dont le sujet était jugé moins important. Cependant, souvent c'est justement dans l'éducation physique que le malentendant se valorise le mieux, et ce sujet peut dont être important pour un enfant en particulier. Quoi qu'il en soit, il y aura toujours un compromis à faire, mais on peut penser qu'il vaut mieux laisser à l'usage des enfants les activités les plus concrètes et choisir les heures des matières plus abstraites et plus difficules à comprendre pour faire place aux interventions nécessaires pour le langage et la communication.

20- RECOMMANDATION: Que le titulaire complète au moins une fois par mois un questionnaire/évaluation sur l'interaction et la participation en classe du malentendant dont il a la charge.

EXPLICATION: Durant toute la durée de notre projet nous avons demandé aux titulaires de remplir chaque semaine un tel questionnaire/évaluation (voir annexe no 4), et la plupart d'entre eux ont trouvé que c'était trop souvent. Cependant, ils ont reconnu qu'ils avaient besoin d'un instrument pour les amener à réfléchir sur leur travail avec l'handicapé. L'expérience d'avoir un handicapé dans une classe entendante devient trop facilement une routine, et avec le temps on fait moins attention à ses besoins spécifiques. Ce questionnaire/évaluation a servi nos objectifs de recherche, mais dans l'avenir il pourrait, facilement, devenir un moyen utilisé par les responsables de l'adaptation scolaire et les titulaires pour améliorer l'enseignement aux handicapés.

6. Recommandations: (suite)

E) Intérêts d'évaluation:

21- RECOMMANDATION: Que les éducateurs et les parents des malentendants reconnaissent que les professeurs réguliers ont souvent tendance à donner des notes inexactes aux malentendants parce qu'ils ont pitié de leur handicap.

Explication: Nos intervenantes ont conseillé aux titulaires de ne pas être moins exigeants pour les malentendants que pous les entendants. Comme le note Brill (1978:175), cependant, en effet il y a une tendance générale parmi les professeurs réguliers à gonfler les notes ("grade inflation") des malentendants. Les spécialistes de l'enseignement aux handicapés soulignent que cette action risque d'entrainer des effets négatifs plutôt que positifs pour le malentendant.

22- RECOMMANDATION: Que le titulaire est le directeur de l'école soient au courant du degré réel de surdité et des autres évaluations disponibles à propos des handicapés qui sont à leur charge.

EXPLICATION: La connaissance des évaluations faites à propos d'un enfant handicapé peut parfois changer l'attitude et les attentes de ses professeurs envers lui. Nous en avons fait l'expérience dans notre projet. Ainsi, lorsque après plusieurs mois et une journée de sensibilisation un de nos professeurs a enfin compris la sévérité du handicap d'un enfant, il a complètement changé son attitude et son comportement vis-à-vis de lui avec comme résultat que l'élève en question a amélioré son comportement caractériel. Dans un autre cas, une élève d'abord classée comme débile légère est devenue le leader de sa classe pour l'apprentissage académique après que son handicap ait été dépisté, qu'elle ait été appareillée, que les tests psychologiques aient démontré qu'elle se situe en réalité dans la moyenne normale du quotient intellectuel, et que, conséquemment, ses professeurs aient augmenté

6. Recommandations: (suite)

leurs attentes à son égard.

F) Intérêts de socialisation:

23- RECOMMANDATION: Qu'on reconnaisse la personnalité comme facteur important dans la classification d'un enfant handicapé à l'intérieur du système en cascade (son degré d'intégration). Cela ne demande pas nécessairement une évaluation psychologique; les observations de ceux qui connaissent bien l'enfant peuvent suffire pour aider à prendre les décisions adéquates.

EXPLICATION: Notre expérience confirme ce que Brill (1978:177) a observé, c'est-à-dire que les enfants ayant une personnalité forte et ouverte vont se lier plus facilement avec les entendants. Au contraire, ceux qui sont timides éprouveront plus de difficulté et en conséquence ils nécessiteront plus de soutien social dans un programme d'intégration.

24- RECOMMANDATION: Qu'une analyse objective et systématique soit faite chaque année sur la façon dont les pairs entendants acceptent le malentendant à l'intérieur et à l'extérieur de la classe d'intégration.

EXPLICATION: Les parents et les éducateurs doivent reconnaître que la proximité physique du malentendant avec ses pairs entendants n'implique pas nécessairement une véritable intégration laquelle est basée plutôt sur un accueil et sur des interactions positives de la part des entendants. Trop souvent l'évaluation du degré de socialisation demeure anecdotique parce que l'on n'a pas procédé à une observation systématique des relations sociales dans la classe et en dehors.

G) Recherche nécessaire:

Brill (1978:180-181) mentionne plusieurs questions que nous nous sommes posées nous-mêmes durant notre expérience de recherche et pour lesquel-

6. Recommandations: (suite)

les on n'a pas encore assez d'information ni de solution. Pour y répondre, il faudrait poursuivre la recherche et entreprendre les études suivantes:

(1) Une analyse systématique des interactions du malentendant intégré afin de déterminer son degré réel de participation avec le reste de sa classe. Combien de fois le handicapé donne-t-il volontairement des réponses aux questions posées par le titulaire?Combien de fois est-ce que le professeur lui demande de répondre ? Dans quelle mesure le malentendant apprend-t-il à partir des réponses et commentaires des entendants? Combien de fois les entendants tirent-ils en retour des informations de ses réponses à lui ? Nous avons nous-mêmes essayé de savoir combien de fois nos élèves au secondaire ont posé des questions en classe, mais comme c'est aux malentendants eux-mêmes que nous avons demandé de noter cela, les résultats obtenus sont insatisfaisants. Il faut que l'observation soit faite par quelqu'un d'autre.

(2) Une étude longitudinale des élèves une fois qu'ils ont terminé leurs études primaires ou secondaires. Combien suivent des cours professionnels ? Combien se rendent au CEGEP et à l'Université ? Combien trouvent un emploi et quel type d'emploi ? Ce type d'information manque tant au Québec qu'aux Etats-Unis.

(3) Une recherche sur la corrélation entre l'utilisation fonctionnelle du résidu d'audition d'un malentendant et son seuil tonal moyen. Il semble et nous avons fait l'expérience avec deux élèves, que la moyenne des trois fréquences de conversation mesurées par l'audiologiste pour obtenir le seuil tonal moyen ne soit pas le meilleur indice de l'utilisation fonctionnelle du résidu d'audition d'un malentendant. Un de nos élèves présentant une perte d'audition sévère moyenne mais répondant assez bien aux sons de haute fréquence maîtrisait mieux

6. Recommandations: (suite)

son langage qu'un autre élève qui avait une moyenne moins sévère mais qui n'entendait pas les sons à haute fréquence (voir les élèves 7 et 10 sur le tableau no 2, p. 4). La recherche dans ce domaine pourrait permettre de diagnostiquer à un âge plus précoce les enfants qui auraient les meilleures chances de succès dans un programme d'intégration.

(4) Une recherche sur le degré et la qualité d'interaction entre les enfants malentendants et les entendants en dehors des heures de classe quand les malentendants participent aux activités du monde entendant. Il faut qu'une attention particulière soit accordée aux variations de comportement selon l'âge car la période de l'adolescence est particulièrement critique. Alors qu'à cet âge presque tous les jeunes veulent "se sentir comme tout le monde" et d'être acceptés par leurs pairs, le malentendant qui passe par le même stade d'identification doit pourtant accepter sa différence.

7. Bibliographie:

1- Birch, Jack W.
1975 HEARING IMPAIRED PUPULS IN THE MEANSTREAM.
Minneapolis: University of Minnesota: Leadership Training Institute/Special Education.
(C.E.C. Reston, Va.)

2- Bitter, G.G. (Editeur)
1974 SYSTEMS O.N.E. disponible: Educational Media Center, 207 Milton Bennion Hall, Univ. of Utah, Salt Lake City, UT 84112 E.U.

3- Bowman, Elisabeth.
1973 A Resource Room Program for Hearing Impaired Students Volta Review 75: 4(April) : 208-13.

4- Brill, Richard G.
1978 MAINSTREAMING THE PRELINGUALLY DEAF CHILD
Washgton D.C.: Gallaudet College Press.

5- Calvert, D.R.
1970 "The deaf child in the seventies." VOLTA REVIEW (Janvier): 72:14-20

6- Craig, H.
1978 PARTIAL INTEGRATION PROGRAMS AT THE WESTERN PENNSYLVANIA SCHOOL FOR THE DEAF. ms. Western Pennsylvania School for the Deaf, Edgewood PA 15218

7- Craig, W.N. et J.L. Collins
1970A Communication patterns in classes for deaf students. EXCEPTIONAL CHILDREN 37 (no.4) 283-290

1970B Analysis of communicative interaction in classes for deaf children. AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, 115: 79-85

8- Craig, W.N. et J.M. Salem
1975 Partial integration of deaf with hearing students: Residential school perspectives", AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, 120:28-36.

9- Furth, H.G.
1973 DEAFNESS AND HEARING: a psychosocial approach.
Belmont: Wodsworth Publ. Co.

10- Gauthier, Monique et Josette Le François
Brochures: Montréal. Disponible à l'AQEPA

1: Maman, je n'entends pas ! Aide-moi!
2: Ma première prothèse auditive !
3: Aidez-moi, aidez mon enfant à entendre !
4: Conseils pratiques pour éduquer notre jeune déficient auditif!

7. Bibliographie: (suite)

5: L'audiogramme de mon enfant ?
6: Quel mode de communication choisir pour notre jeune enfant déficient auditif: l'Oralisme ou la Communication totale ?

11- Katz, Lee; Steve L. Mathis, III; Edward C. Merrill, Jr.
1978 THE DEAF CHILD IN THE PUBLIC SCHOOLS: A Handbook for Parents of Deaf Children, 2nd edition. Danville Il: The Interstate Printers & Publishers, Inc.

12- Kilpatrick, Irene D.
1976 Mainstreaming the Hearing Impaired Child: Critical Variables. Communication donnée à 54e Annual International Convention, The Council for Exceptional Children, 1976. Disponible EDRS (ERIC).

13- Martin-Laval, Henri
1980 La PSYCHOLOGIE DU SOURD-MYTHE OU REALITE? Longueuil, Qué. Les éditions Prolingue.

14- Mindel, Eugène et Vermon McCay
1971 THEY GROW IN SILENCE: THE DEAF CHILD AND HIS FAMILY. Silver Springs, Md. : National Association of the Deaf.

15- Nazzare, J.N. (Editeur)
1974 ALL TOGETHER NOW: Special education delivery: The Need for Reform. Reston, Va.: Councul for Exceptional Children.

16- Nober, Linda W.
1973 HEARING-IMPAIRED FORMAL INSERVICE PROGRAM. Colombus, Ohio: Ohio Sate University, National Media and Materials Center for the Handicapped.

1975 An In-service program for integrating hearing impaired children. Volta Review 77 (3): 173-175

17- Paul, R.L. (Editeur)
1972 AN EXPERIENCE IN DEAFNESS. Pontiac, Mich. : Oakland Public Schools, Pontiac, MI.

18- Rapport du Groupe de travail concernant la prévention et le dépistage Précoce des Déficiences auditives chez l'enfant. 1977. Ministère des Affaires Sociales, Québec.

19- Rister, A.
1975 Deaf children in mainstream education. Volta Review 77(5): 279-290.

20- Shepherd, Bruce D.
1973 Parent Potential. VOLTA REVIEW 75(4) : 220-224

7. Bibliographie: (suite)

21- Ters, F.E. Reichenback et G. Mayer.
1975 L'ECHELLE DUBOIS-BUYSE, d'orthographe Usuelle Française. 3e édition revue et corrigée. Paris: Editions O.C.D.L., (disponible Editions Hurtubise, Montréal).

22- Tracey, Louise
d.i. IF YOU HAVE A DEAF CHILD. John Tracev Clinic, California.

23- Vennat, Pierre J.G.
1981 Comités d'écoles, comités de parents et commissions scolaires: trois terrains de luttes à occuper par les parents de l'AQEPA. ENTENDRE 41 (été 1981) : 3-5.

24- Vernon, M.
1975 Intergration or mainstreaming ? AMERICAN ANNALS OF THE DEAF, 120 (février): 15-16

25- Vernon, L. et H. Prickett (jr.)
1976 Minstreaming: Issues and a model plan." AUDIOLOGY AND HEARING EDUCATION. (Fév.-mars: 5-11)

8. Sommaire du projet:

Durant ces deux dernières années, nous avons expérimenté un programme d'interventions spéciales faites par des professeurs itinérantes auprès de 12 élèves handicapés auditifs intégrés au niveau primaire et secondaire. Ces interventions visaient à améliorer leur langage et leur communication et à les intégrer davantage socialement avec leurs pairs entendants. Ce programme a nécessité l'engagement de deux professeurs; l'organisation de P.E.I. et de services spéciaux pour chaque malentendant chaque année (orthophonie, audiologie, et évaluation psychologique), et des efforts de sensibiliser les parents, du corps enseignant, et des pairs entendants.

Avec les enfants handicapés légers à modérément sévères (8 élèves sur 12), nos résultats ont été très satisfaisants. Quant aux autres, handicapés sévères à profonds, pour leur assurer un enseignement adéquat il faudrait des spécialistes expérimentés que la Commission Scolaire de la Haute Gatineau ne possède pas pour le moment.

Pour l'année 1981-82, ce programme est maintenu, mais il est davantage centralisé dans les centres (nord et sud) de Maniwaki et Gracefield.

9. Budget: 1/31/81:

	Budget autorisé	Dépenses
Frais de voyage	2400.00	1800.00
Engagement chercheur	8000.00	2000.00
Services orthophoniste	5000.00	-------
Orthopédagogue	23500.00	11565.00

10. Identification:

Nom du responsable du projet: Katherine Laurfault.

Nom du chercheur engagé par la Commission Scolaire et

rédacteur de ce rapport: LEE R. Cooper.

Signature du Directeur Général: _____

Date: _____

11. Résolution du conseil des Commissaires de la Commission

Scolaire de la Haute Gatineau.

LISTE DES ANNEXES

1- Liste de conseils d'ordre pratiques.

2- Compte rendu de la journée de sensibilisation avec les titulaires.

3- Grilles à remplir par les malentendants:

   a) Grille pour le fonctionnement de l'appareil auditif.

   b) Grille pour les demandes d'explications faites en classe.

4- Grille hebdomadaire du fonctionnement du malentendant, à remplir par les professeurs.

5- Fiches de travail et d'observations hebdomadaires, à remplir par les professeurs.

6. L'Echelle Dubois-Buyse, d'orthographe usuelle française.

   a) Tableau 1: le détail des échelons après corrections.

   b) Groupe 6 ans: échelons 1 à 7.

   c) Groupe 13 ans: échelons 32 à 35.

   d) Feuille de progrès, à remplir par le malentendant et l'interverante

7. Démarches pour obtenir les services de psychologie de l'Institution des sourds de Montréal (Centre Supra-Régional de Réadaptation de l'Ouest).

8. Questionnaire aux parents à la fin de la 2e année du projet.

9. Questionnaire aux titulaires et professeurs spécialisés: évaluation de leur expérience d'enseignement à un malentendant, à la fin de 1980-81.

10. Questions pour les parents à poser au programme d'intégration de leur enfant.

ANNEXE no 1

PROJET-PILOTE POUR DEFICIENTS AUDITIFS

CONSEILS D'ORDRE PRATIQUE

1- Informer les élèves de chacune des classes de la présence d'un enfant déficient auditif; éviter des bruits inutiles et dérangeants.

2- S'assurer que la conversation soit faite le plus possible face à elle et surveiller si la lumière lui permet de bien voir les lèvres.

3- Choisir la place près du professeur.

4- Disposer la classe de façon à ce que l'enfant voit les autres parler.

5- Intonation de la voix: ni trop haut ni trop bas, ni trop loin ni trop près, ni trop lentement ni trop vite.

6- Avoir le souci de bien articuler sans exagérer le mouvement des lèvres.

7- Utilisation d'un rouge à levre prononcé; si possible éviter la barbe et les cheveux longs.

8- Renforcer le verbal par une quantité de gestes.

9- Répéter les consignes et les faire répéter à l'élève à l'occasion.

10- Consignes courtes et claires avec exemple concrets.

11- A l'occasion, lui poser des questions pour vérifier sa compréhension.

12- Utilisation de matériel varié et le plus concret possible.

13- Si possible, avoir un élève ressource.

14- L'enfant ayant centre son attention tout l'avant-midi ou tout l'après-midi, il est certain que les deux dernières demi-heures seront plus difficiles pour lui.

15- Faire noter par l'enfant les devoirs et les leçons ainsi que la date de remise des travaux dans un cahier ou au tableau.

16- Avertir le plus tôt possible si l'enfant éprouve des difficultés dans son apprentissage ou son milieu scolaire.

17- L'enfant aura besoin d'un laps de temps pour s'habituer aux différentes voix.

Isabelle Morin.

Yolande Cossette.

Commission Scolaire de la Haute Gatineau

[illegible]

[illegible]

Compte rendu de la journée de sensibilisation à la déficience auditive tenue au bureau administratif lundi le 10 novembre 1980.

Présences: Aline Bélanger
Charles [illegible]
Marie-Paule Bertrand
Jo-Ann L'[illegible]
Hélène [illegible]
Géraldine Lacroix
Lucille Labelle
Jeannine Britt
Françoise Taillon
Cécile Guilbault
Donald Karn
Diane Lefebvre
Isabelle Morin
Yolande Goulette
Katherine Lauriault

1- Présentation:

Katherine souhaite la bienvenue aux participants, chacun se présente et indique, s'il y a lieu, la nature de son implication auprès des déficients auditif.

2- Audiogramme:

Yolande explique les données importantes d'un audiogramme.

3- Audition du disque: Qu'entendent-ils?

Explications pertinentes de Yolande, chaque participant peut vérifier sur les audiogrammes qu'on lui a distribués la correspondance avec le degré de surdité qu'on explique le disque.

4- Conseils d'ordre pratique:

Isabelle et Yolande expliquent et commentent le document remis aux participants.

5- Projet déficients auditifs:

Les personnes ressources donnent l'historique du projet, son déroulement et les observations qui sont sollicités de la part des professeurs. (grille d'observations hebdomadaires, voir annexe)

1) Nous demandons aux participants de faire une liste de leur besoins en terme de support pour faciliter leurs interventions auprès des déficients auditifs.

Nous relevons:

- plus de jours de sensibilisation comme celui-ci

- liste des enfants ayant des handicaps à être remis aux spécialistes en services.

- besoin de plus d'information sur la nature des handicaps et les moyens d'intervenir.

- besoin de formation supplémentaire pour l'ensemble des professeurs.

- besoin de rencontres entre tous les intervenants auprès du même enfant (équipe multidisciplinaire) rencontres fixes.

- programme spécial établi par des spécialistes en rééducation à être remis aux parents et professeurs titulaires.

- travail d'un psychologue scolaire sensibilisé aux différents handicaps.

- infirmière scolaire plus fréquemment.

- circulaire du district "qu'entendent-ils" dans les différentes classes.

- sensibiliser les autres étudiants.

6- Documents de sensibilisation:

Katherine informe les participants que le Ministère vient de publier un document de sensibilisation concernant l'enfant déficient auditif à l'école. Ce document se veut accessible à toute la population, pour des copies supplémentaires contacter Katherine. Les participants doivent être conscients du rôle d'agent de sensibilisation qu'ils ont à jouer dans leur milieu face aux interrogations concernant l'handicapé auditif.

7- Appareillage:

Faute de temps, nous n'avons pu aborder le sujet de l'appareillage. Les professeurs étaient invités à manipuler les appareils "phonic Ear".

8- Service orthophonie:

Hélène Blais orthophoniste du département de santé communautaire travaillera en collaboration avec les orthopédagogues et les professeurs auprès des déficients auditifs.

9- Varia:

Katherine Lauriault.

ANNEXE No 3.a

CSHG. Projet-pilote 1980-1981 :

Mois: _____

APPAREILLAGE

Nom: _____ Prénom: _____

L'enfant coche quotidiennement si son appareil fonctionne bien et s'il l'a porté.

LUNDI	MARDI	MERCREDI	JEUDI	VENDREDI

Commentaires du professeur: _____

ANNEXE 3.b

Nom: _____ Prénom: _____ Semaine du _____ au _____

Faire un crochet lorsque tu demandes une explication durant tes cours de la semaine.

Élève du secondaire I:

1	2	3	4	5
Français	Français	Français	Français	Français
Anglais	Musique	Anglais	Musique	Information
Ed. Physique	Professeur Itinérant	Ed. Physique Diner	Professeur Itinérant.	Religion
Mathématique	Mathématique	Arts plastiques	L I B R E	L I B R E
Arts Plastiques	Anglais	Professeur itinérant	Anglais	Professeur Itinérant.
Arts plastiques	Religion	Mathématique	Mathématique	Mathématique.

ANNEXE no 4

Élève _____

Date _____

Professeur _____

COMMUNICATIONS FONCTIONNELLES: les habilités de communication de l'élève:

entourez le numéro le plus approprié

	faible		moyenne		élevé
1. Compréhension des consignes	1	2	3	4	5 •
2. Participation verbale en classe					
-avec le professeur	1	2	3	4	5 •
-avec d'autres élèves	1	2	3	4	5 •
3. Communication par la lecture	1	2	3	4	5 •
4. Communication par l'orthographe	1	2	3	4	5 •
5. Communication par l'expression gestuelle	1	2	3	4	5 •

(*-incapable de déterminer le niveau d'habilité)

6. Communication non-verbale utilisée: par l'élève

	rarement		quelques fois		souvent
-expressions faciales	1	2	3	4	5 •
-signes de tête	1	2	3	4	5 •
-gestes	1	2	3	4	5 •
-(autres)_____	1	2	3	4	5 •

par le professeur

-expressions faciales	1	2	3	4	5 •
-signes de tête	1	2	3	4	5 •
-gestes	1	2	3	4	5 •
-(autres)_____	1	2	3	4	5 •

7. Appareils d'amplification:

-portés quotidiennement: Phonic Ear oui_____ non_____

Contour d'oreille oui_____ non_____

-fonctionnement en général:

bon_____ présentedes difficultés_____ hors d'usage_____

(n.de jours_____

8. Est-ce-que l'élève demande des explications supplémentaires quand il(elle) ne comprend pas?

souvent_____ quelques fois_____ rarement_____

ANNEXE no 5 (1)

[illegible] Projet Pilote [illegible]

Fiche de travail et d'observation:

Élève: ______________________

Enseignant(e): ______________ Semaine: ______________________

Interventions: No. fois: __________

EXERCICES DE

1. Communication-langage:

... Lecture:

... Orthographe:

Élocution - Articulation etc.:

Vocabulaire:

ANNEXE no 5 (2)

CSHG. Projet pilote 1980-1981 (suite)

1.3 Non verbal - gestes et autres :

2. Connaissances et perception:

2.1 Mathématique -nombre:

2.2 Connaissances en général:

3. Scolarisation:

4. Appareillage:

5. Epreuves passées:

ANNEXE no 5 (3)

CSHS Projet pilote 1980-1981 (suite)

[illegible] Contacts et "Feed-back"

5.1 Enseignants (milieu scolaire)

[illegible] Parents

[illegible] D'autres:

[illegible] Commentaires divers:

[illegible] 6.a) [illegible] L'Echelle DuBois-Buyse

[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
[illegible]	[illegible]	[illegible] 2[illegible]	à partir de [illegible] ans (entre [illegible] et [illegible] ans 57 mots	en fin d'année à 6 ans 57 mots * Valable pour sondage à [illegible] ans au début de l'année scolaire. Y ajouter mots-outils (* p. [illegible])	Zone pauvrement attestée 57 mots Echelons [illegible]
[illegible]	8 9 [illegible]	[illegible]	à partir de 7 ans [illegible] mots entre [illegible] et 8 ans	en fin d'année à 7 ans [illegible] mots + * Valable pour sondage à 8 ans au début de l'année scolaire.	
[illegible]	[illegible] 15	[illegible] 198	entre 8 et 9 ans [illegible] mots	en fin d'année à 8 ans [illegible] mot + * Valable pour sondage à 9 ans au début de l'année scolaire.	
[illegible]e	16 17 18 19	212 253 230 236	entre 9 et 10 ans 931 mots	en fin d'année à 9 ans 1865 mots + * Valable pour sondage à 10 ans au début de l'année scolaire.	Zone sûre de l'échelle (Echelons) 8 à [illegible] inclus soit de [illegible] ans à 12 ans 6 mois 3615 mots
[illegible]e	20 21 22 23	263 261 216 197	entre 10 et 11 ans 937 mots	en fin d'année à 10 ans 28[illegible]2 mots + * Valable pour sondage à 11 ans (début de l'an)	
[illegible]e	[illegible] 25 26 27	[illegible]	entre 11 et 12 ans 592 mots	en fin d'année à 11 ans [illegible] mots + * Valable pour sondage à 12 ans (début de l'an)	
[illegible]	28 29 [illegible]	[illegible] 27	entre 12 et 13 ans 222 mots	en fin d'année à 12 ans [illegible] mots + * Valable pour sondage à 13 ans au début de l'an.	
[illegible]e	32 [illegible]	2[illegible] [illegible]3	entre 13 et 14 ans 78 mots	en fin d'année à 13 ans [illegible] mots + * Valable pour sondage à 14 ans au début de l'année scolaire.	
	[illegible]	[illegible]	entre [illegible] et 15 ans 2[illegible] mots	en [illegible] d'année à 14 ans [illegible] mots + *	[illegible] pauvrement attestée [illegible] Echelons [illegible]
	[illegible]	[illegible]	entre [illegible] et 16 ans [illegible] mots	[illegible] mots + *	
			[illegible] mots	[illegible] + *	

ANNEXE 6.b) (1)

GROUPE 6 ANS

ECHELONS 1 A 7

ECHELON 1

1. maison
2. rue
3. porte
4. papa

ECHELON 2

5. avec
6. deux
7. terre

ECHELON 3

8. pour
9. maman
10. table
11. été
12. pipe

ECHELON 4

13. école
14. jardin
15. mal

ECHELON 5

16. tête
17. nature
18. livre
19. rouge
20. carte
21. vache
22. cheminée
23. sucre
24. bébé

ECHELON 6

25. revenir
26. matin
27. classe
28. soir
29. feu
30. robe
31. vendredi
32. lion
33. rive
34. barbe
35. vigne
36. tuer
37. achat

ANNEXE 6.b) (2)

GROUPE 6 AMK (SUITE)

ECHELON 7

38. lui
39. sur
40. nomme
41. soleil
42. femme
43. triste
44. route
45. chat
46. jeudi
47. lapin
48. lundi
49. poste
50. plante
51. brique
52. facteur
53. mars
54. moulin
55. poire
56. branche
57. fermier

ANNEXE 6.C:

GROUPE 13 ANS

ECHELONS 32 A 35

ECHELON 32

1. charlatan
2. succulent
3. supplier
4. volontiers
5. familier
6. compassion
7. confus
8. serein
9. agacer
10. égayer
11. affiné
12. attester
13. attrait
14. myosotis
15. genêt
16. aiguiser
17. monnaie
18. offenser
19. rapiécer
20. embarrasser
21. apprêter
22. bibliothèque
23. chrysanthème
24. désespérer

ECHELON 33

25. mât
26. emmener
27. velours
28. suffire
29. acquitter
30. hommage
31. asseoir
32. baptême
33. bizarre
34. marronnier
35. raisonnable
36. blottir
37. séminaire
38. traîner
39. solennel
40. gaufre
41. moelleux
42. événement
43. appuyer
44. pittoresque
45. enflammer
46. évidemment
47. goal
48. hypocrite
49. jacinthe
50. excellent
51. abondamment
52. déchaîner
53. ennuyeux
54. anxieux
55. accueillir
56. anxiété
57. successivement

ECHELON 34

58. préoccuper
59. constamment
60. sûrement
61. crucifix
62. concerner
63. disperser
64. poulailler
65. groseillier
66. affairé
67. clown
68. réflexion
69. impatience
70. scintiller

ECHELON 35

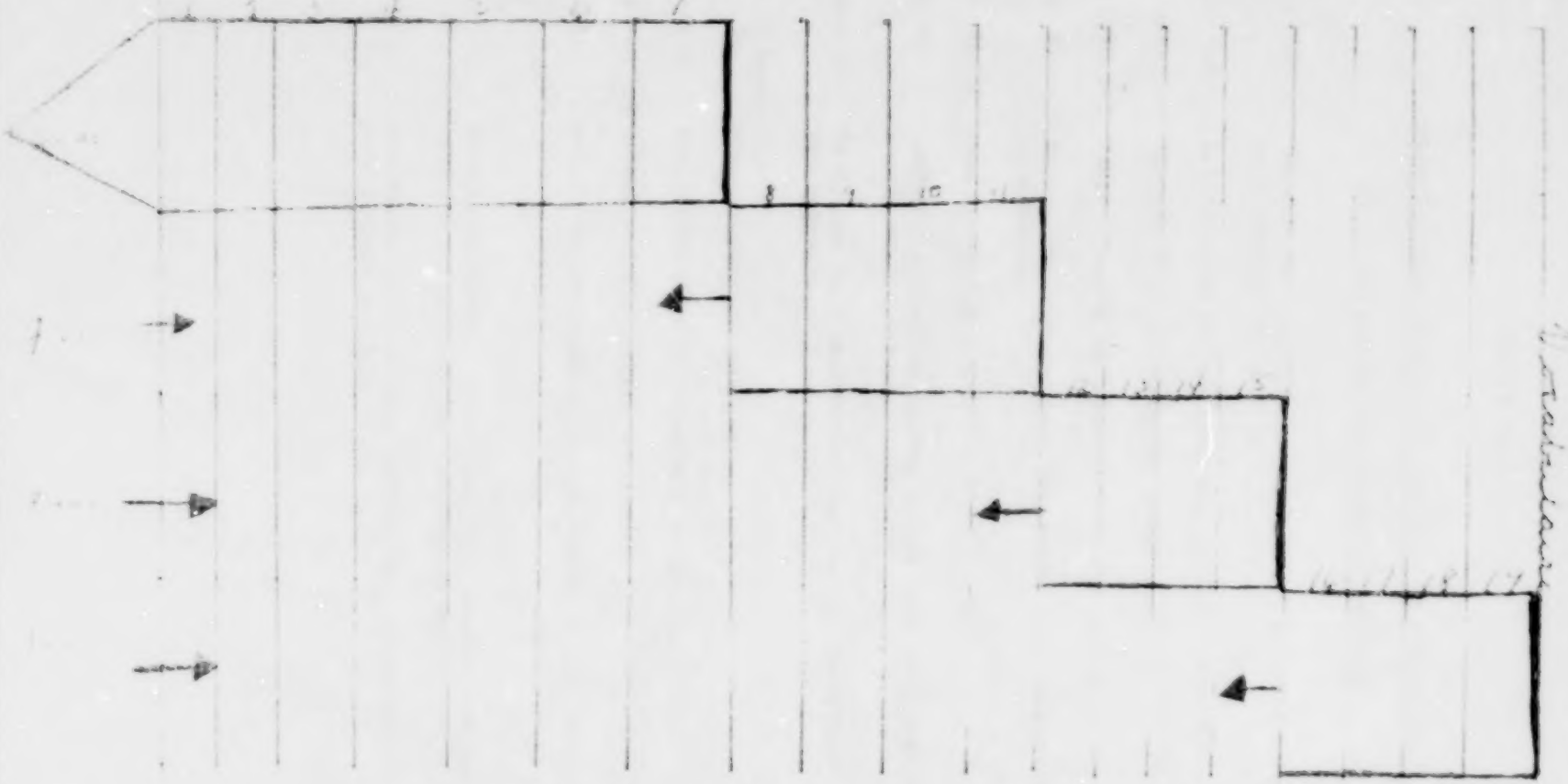
71. recours
72. mallette
73. discussion
74. croûte
75. solliciter
76. ci-joint
77. enthousiasme
78. inconvénient

Annexe 6.d)

Echelle Dubois-Buyse: Fr[illegible]le de progrès

Nom: _____ Classe_____

Intervenante: _____



Commission Scolaire de la Haute Gatineau

Annexe no 7

DEMARCHE POUR OBTENIR LES SERVICES DE PSYCHOLOGIE DE L'INSTITUTION DES SOURDS DE MONTREAL

Octobre 1980 -	demande de l'A.Q.E.P.A. local pour faire une demande conjointe pour obtenir le service.
Novembre 1980-	Autorisation de la commission scolaire pour faire la demarche.
5 déc. 1980 -	Demande d'autorisation des parents.
5 déc. 1980 -	Demande auprès de l'institution des Sourds M. Leopold Bourguignon.
16 janv. 81 -	Réponse de l'Institution des sourds nous informant de la procédure à suivre.
28 janv. 81 -	Demande au C.S.S.S.O.
29 janv. 81 -	Lettre à l'Institution des sourds pour confirmer la demande auprès du C.S.S.S.O.
Début mars 81-	Téléphone de l'Institution des Sourds, confirmant la venue de 2 Psychologues.
Semaine 16 mars-81	Organisation des rencontres.
23-24 mars 81 -	Rencontres des psychologues - enfants, parents.
15 avril 81 -	Retour des évaluations écrites.
23 avril 81 -	Lettre de remerciement au C.S.S.S.O. et à l'Institution des sourds.

A FAIRE:

Mai 1981 -	Rencontre parents, directions, professeurs. Orthopédagogues pour remettre et discuter des recommandations.
Sept. 1981 -	Rencontres avec nouveaux professeurs, directeurs et orthopédagogues pour l'année scolaire 81-82.

Commission Scolaire de la Haute Gatineau

SIÈGE SOCIAL 331 RUE DU COUVENT MANIWAKI CTE GATINEAU QUÉ.

TÉL 449-4590

PROJET-PILOTE: HANDICAPE AUDITIFS 1979-1981

Questionnaire destiné aux parents impliqués:

N.B.: Informations supplémentaires au verso seront appréciées. Ce questionnaire se veut anonyme et confidentiel et sera utilisé pour fins de recherche.

1. Etiez-vous au courant que votre enfant faisait partie d'un projet spécial d'aide aux enfants mal-entendants ?

   ____

   ____

2. Dans quelle mesure pensez-vous que votre enfant a profité de ce projet spécial (cochez)

   pas du tout ________ un peu ________ assez ________ beaucoup ________

   Commentaires: ______________________________

   ____

   ____

3. Est-ce que la collaboration demandée aux parents des enfants mal-entendants a été: (cochez)

   négligeable ______ normale ______ appréciable ______ exigeante ______

   Commentaires: ______________________________

   ____

   ____

4. Dans vos observations, avez-vous noté des changements de comportement?

   A) dans la famille: pas du tout ______ normal ______ important ______
      très important ______

... 2/ suite

B) A l'école ? pas du tout _____ normal _____ important _____
très important _____

C) Avec ses compagnons? pas du tout _____ normal _____ important _____
très important _____

Commentaires: _____

_____

_____

5. Est-ce que votre enfant parle souvent et spontanément ?

A) Avec les membres de la famille ?

rarement _____ quelquefois _____ souvent _____ beaucoup _____

B) De quels sujets parle-t-il?

_____

_____

C) De quels sujets lui parlez-vous ? _____

_____

6. Quels sont vos espoirs pour l'avenir de votre enfant ?

- Niveau de scolarisation souhaité: _____
- Type de profession ou métier souhaité: _____
- En avez-vous déjà parlé avec votre enfant: OUI _____ NON _____

Commentaires: _____

_____

7. Suite à votre expérience, que suggérez-vous pour améliorer le service scolaire aux enfants mal-entendants ?

_____

_____

MERCI DE VOTRE COLLABORATION.

Commission Scolaire de la Haute Gatineau

SIÈGE SOCIAL : 331 RUE DU COUVENT, MANIWAKI, QUÉ. J9E 1Z8

TÉL. 449-4590

Annexe no. 9 (1) (40)

Projet-pilote: Handicapés Auditifs
1979-1981.

Evaluations de l'action projet-pilote: 1979-1981, par professeurs impliqués.

N.B.: Informations supplémentaires au verso seront appréciées. Ce questionnaire se veut anonyme et confidentiel.

A) Evaluation d'élève handicapé:

1. Durée de travail avec l'élève:

1979-80 : Classe _____

1980-81 : Classe _____

2. Degré d'handicap d'élève:

léger _____ modéré _____ sévère _____

3. Performance académique totale d'élève en comparaison avec les autres membres de sa classe ?

faible _____ moyen _____ fort _____

4. Acquisitions académiques spécifiques qui étaient notables:

_____

_____

_____

_____

_____

Observations globales pour les années 1979-1980 ___ 1980-1981 ___

OBSERVATIONS HEBDOMADAIRES: les habilités de communication de l'élève:

(encerclez le nombre le plus approprié)

..../ 2

	faible		moyenne		fort	
5. Compréhension des consignes	1	2	3	4	5	*
6. Participation verbale en classe						
- avec le professeur	1	2	3	4	5	*
- avec d'autres élèves	1	2	3	4	5	*
7. Communication par la lecture	1	2	3	4	5	*
8. Communication par l'orthographe	1	2	3	4	5	*
9. Communication par l'expression gestuelle	1	2	3	4	5	*

(*- incapable de déterminer le niveau d'habilité)

10. Communication non-verbale utilisée: par l'élève

	rarement		quelques fois		souvent	
- expressions faciales	1	2	3	4	5	*
- signes de tête	1	2	3	4	5	*
- gestes	1	2	3	4	5	*
- (autres) _____	1	2	3	4	5	*
par le professeur						
- expressions faciales	1	2	3	4	5	*
- signes de tête	1	2	3	4	5	*
- gestes	1	2	3	4	5	*
- (autres) _____	1	2	3	4	5	*

11. Est-ce que l'élève demande des explications supplémentaires quand il (elle) ne comprend pas ?

souvent _____ quelques fois _____ rarement _____

(Utilisez les lignes qui suivent pour d'autres observations et remarques pertinentes, s.v.p.)

_____

_____

_____

_____

12. Intégration sociale avec les autres membres de sa classe:

faible		moyen		fort
1	2	3	4	5

Est-ce qu'il y avait des améliorations ou régressions ? OUI _____ NON _____

Précisez: _____

_____

_____

_____

13. D'autres facteurs, en plus de son handicap, qui compliquent la scolarisation de cet enfant,

_____

_____

_____

_____

B. Votre expérience comme professeur d'un élève handicapé auditif:

14. Etiez-vous préparé à travailler avec un élève handicapé auditif ?

OUI _____ NON _____

Si OUI, lesquelles ?

_____

_____

15. Quelles étaient les plus grandes difficultés de travailler avec cet élève handicapé auditif ?

_____

_____

_____

_____

avez-vous bénéficié

16. De quels types de ressources pour vous perfectionner dans votre travail avec un élève handicapé auditif. (exemples: informations, bibliothèque et référence sur handicapé auditif, réunions avec d'autres professeurs, journées de perfectionnement, etc ...)

_____

_____

_____

_____

17. Lorsque vous avez su qu'il y avait un handicapé auditif dans votre classe, quelle a été votre réaction ?

_____ négative _____ positive _____ indifférente _____ autres.

Précisez: _____

_____

_____

_____

18. Votre attitude vis-à-vis l'handicapé auditif a-t-elle changé durant l'année et quels sont les facteurs qui ont influencé ce changement ?

_____

_____

_____

_____

19. Par votre expérience, que recommandez-vous pour améliorer la scolarisation des élèves handicapés auditifs à la Commission Scolaire de la Haute-Gatineau ?

_____

_____

_____

_____

M E R C I

ANNEXE NO 10

Questionnaire aux parents sur le programme d'intégration de leur enfant handicapé auditif:

1) Votre enfant est-il heureux à l'école et anticipe-t-il positivement chaque jour à l'école ?

2) Est-il (elle) capable de communiquer et de partager ses expériences avec vous? Est-il (elle) empressé(e) de la faire ?

3) Les excès de colère se sont-ils atténués et ont ils fait place à des comportements acceptables ?

4) Votre enfant est-il fier de ses succès ou rumine-t-il excessivement sur ces insuccès ?

5) S'implique-t-il (elle) dans son propre développement, dans celui de sa famille et dans son environnement ?

6) Son égocentrisme a-t-il (elle) fait place à un meilleur partage de l'attention parentale ainsi qu'au partage des biens matériels?

(Katz, Lee et al, 1978:74)

Commission Scolaire de la Haute Gatineau

SIÈGE SOCIAL ... RUE DU COUVENT MANIWAKI ... GATINEAU ...

TÉL. 449-4690

DEMARCHE POUR OBTENIR LES SERVICES DE PSYCHOLOGIE DE L'INSTITUTION DES SOURDS DE MONTREAL

Octobre 1980 -	demande de l'A.Q.E.P.A. local pour faire une demande conjointe pour obtenir le service.
Novembre 1980-	Autorisation de la commission scolaire pour faire la démarche.
5 déc. 1980 -	Demande d'autorisation des parents.
5 déc. 1980 -	Demande auprès de l'institution des Sourds M. Léopold Bourguignon.
16 janv. 81 -	Réponse de l'Institution des sourds nous informant de la procédure à suivre.
28 janv. 81 -	Demande au C.S.S.S.O.
29 janv. 81 -	Lettre à l'Institution des sourds pour confirmer la demande auprès du C.S.S.S.O.
Début mars 81-	Téléphone de l'Institution des Sourds, confirmant la venue de 2 Psychologues.
Semaine 16 mars-81	Organisation des rencontres.
23-24 mars 81	- Rencontres des psychologues - enfants, parents.
15 avril 81	- Retour des évaluations écrites.
23 avril 81	- Lettre de remerciement au C.S.S.S.O. et à l'Institution des sourds.

A FAIRE:

Mai 1981	- Rencontre parents, directions, professeurs. Orthopédagogues pour remettre et discuter des recommandations.
Sept. 1981	- Rencontres avec nouveaux professeurs, directeurs et orthopédagogues pour l'année scolaire 81-82.

Commission Scolaire de la Haute Gatineau

SIÈGE SOCIAL 331 RUE DU COUVENT MANIWAKI, QUÉ. J9E 3E1

TÉL. 449-4590

DÉMARCHE POUR OBTENIR LES SERVICES DE PSYCHOLOGIE

DE L'INSTITUTION DES SOURDS DE MONTRÉAL

Octobre 1980 -	demande de l'A.Q.E.P.A. local pour faire une demande conjointe pour obtenir le service.
Novembre 1980-	Autorisation de la commission scolaire pour faire la démarche.
5 déc. 1980 -	Demande d'autorisation des parents.
5 déc. 1980 -	Demande auprès de l'institution des Sourds M. Léopold Bourguignon.
16 janv. 81 -	Réponse de l'Institution des sourds nous informant de la procédure à suivre.
28 janv. 81 -	Demande au C.S.S.S.O.
29 janv. 81 -	Lettre à l'Institution des sourds pour confirmer la demande auprès du C.S.S.S.O.
Début mars 81-	Téléphone de l'Institution des Sourds, confirmant la venue de 2 Psychologues.
Semaine 16 mars-81	Organisation des rencontres.
23-24 mars 81 -	Rencontres des psychologues - enfants, parents.
15 avril 81 -	Retour des évaluations écrites.
23 avril 81 -	Lettre de remerciement au C.S.S.S.O. et à l'Institution des sourds.

A FAIRE:

Mai 1981 -	Rencontre parents, directions, professeurs. Orthopédagogues pour remettre et discuter des recommandations.
Sept. 1981 -	Rencontres avec nouveaux professeurs, directeurs et orthopédagogues pour l'année scolaire 81-82.

GROUPE 8 ANS
ECHELONS 1 A 7

ECHELON 1

1. maison
2. rue
3. porte
4. papa

ECHELON 2

5. avec
6. deux
7. terre

ECHELON 3

8. pour
9. maman
10. table
11. été
12. pipe

ECHELON 4

13. école
14. jardin
15. mal

ECHELON 5

16. tête
17. nature
18. livre
19. rouge
20. carte
21. vache
22. cheminée
23. sucre
24. bébé

ECHELON 6

25. revenir
26. matin
27. classe
28. soir
29. feu
30. robe
31. vendredi
32. lion
33. rive
34. barbe
35. vigne
36. tuer
37. achat

GROUPE 6 ANS (SUITE)

ECHELON 7

38. lui
39. sur
40. homme
41. soleil
42. femme
43. triste
44. route
45. chat
46. jeudi
47. lapin
48. lundi
49. poste
50. plante
51. brique
52. facteur
53. mars
54. moulin
55. poire
56. branche
57. fermier

[illegible]

[illegible]

ECHELON 1

1. maison
2. rue
3. porte
4. papa

ECHELON 2

5. avec
6. deux
7. terre

ECHELON 3

8. pour
9. maman
10. table
11. été
12. pipe

ECHELON 4

13. école
14. jardin
15. mal

ECHELON 5

16. tête
17. nature
18. livre
19. rouge
20. carte
21. vache
22. cheminée
23. sucre
24. bébé

ECHELON 6

25. revenir
26. matin
27. classe
28. soir
29. feu
30. note
31. vendredi
32. lion
33. rive
34. barbe
35. vigne
36. tuer
37. achat

GROUPE 6 ANS (SUITE)

BOULON 7

38. lui
39. sur
40. nomme
41. soleil
42. femme
43. triste
44. route
45. chat
46. jeudi
47. lapin
48. lundi
49. poste
50. plante
51. brique
52. facteur
53. mars
54. moulin
55. poire
56. orange
57. fermier

ECHELON 1

1. maison
2. rue
3. porte
4. papa

ECHELON 2

5. avec
6. deux
7. terre

ECHELON 3

8. pour
9. maman
10. table
11. 4-6
12. papa

ECHELON 4

13. école
14. jardin
15. mal

ECHELON 5

16. tête
17. nature
18. livre
19. rouge
20. carte
21. vache
22. cheminée
23. sucre
24. bébé

ECHELON 6

25. revenir
26. matin
27. classe
28. soir
29. feu
30. robe
31. vendredi
32. lion
33. rive
34. barbe
35. vigne
36. tuer
37. canal

BONBON 2

38. lui
39. sur
40. homme
41. soleil
42. femme
43. triste
44. route
45. chat
46. jeudi
47. lapin
48. lundi
49. poste
50. plante
51. brique
52. facteur
53. mars
54. moulin
55. poire
56. branche
57. fermier

GROUPE 6 ANS

ECHELON 1 A 7

ECHELON 1

1. maison
2. rue
3. porte
4. papa

ECHELON 2

5. avec
6. deux
7. terre

ECHELON 3

8. pour
9. maman
10. table
11. été
12. pipe

ECHELON 4

13. école
14. jardin
15. mal

ECHELON 5

16. tête
17. nature
18. livre
19. rouge
20. carte
21. vache
22. cheminée
23. sucre
24. bébé

ECHELON 6

25. revenir
26. matin
27. classe
28. soir
29. feu
30. robe
31. vendredi
32. lion
33. rive
34. barbe
35. vigne
36. tuer
37. achat

GROUPE 6 ANS (SUITE)

ECHELON 2

38. lui
39. sur
40. homme
41. soleil
42. femme
43. triste
44. route
45. chat
46. jeudi
47. lapin
48. lundi
49. poste
50. plante
51. brique
52. facteur
53. mars
54. moulin
55. poire
56. branche
57. fermier